



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
ESPECIALIZAÇÃO LATO SENSU**

**DIÁRIOS A/R/TOGRÁFICOS:
NARRATIVAS IMAGÉTICAS EM MOVIMENTO**

Roberta Mendes Machado

**Pelotas
2016**

ROBERTA MENDES MACHADO

**DIÁRIOS A/R/TOGRÁFICOS:
NARRATIVAS IMAGÉTICAS EM MOVIMENTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes Visuais – Mestrado, Área de concentração em Ensino da Arte e Educação Estética, Universidade Federal de Pelotas- UFPEL, como requisito para obtenção do título de mestre em Artes Visuais, sob a orientação da Profa. Dra. Mirela Ribeiro Meira.

**Pelotas
2016**

Banca Examinadora

Orientadora

Profa. Dra. Mirela Meira- PPGAV/FaE/UFPel

Membro

Alberto D'Ávila Coelho

Membro

Cláudio Tarouco de Azevedo

Membro

Ursula Rosa da Silva

Agradecimentos

Agradeço à minha orientadora Mirela Meira, por despertar meus sentidos, pelo tempo dedicado, pelo afeto, pelas palavras e por acreditar em meu trabalho.

Aos meus queridos pais, Rosa Maria e Rudinei, aqueles que me deram todo suporte, amor e toda base para me tornar quem sou hoje. Devo tudo aos meus pais, dedico a vocês minha eterna gratidão.

Devo um agradecimento especial às minhas irmãs, Silvana e Luisa, que me ajudaram a finalizar este Diário. A vocês, minhas amadas irmãs, muito obrigada.

Resumo

Esta pesquisa está relacionada aos processos pedagógicos que cercam a imagem e a experiência estética no ensino das Artes Visuais. Propõe-se a problematizar aspectos atinentes às imagens da arte, da mídia, de campanhas publicitárias, de revistas, da *Internet*, enfim, imagens e artefatos visuais, observando de que maneira estas constituem, transformam, movimentam e determinam processos de identificação em direção a transformações pessoais e docentes. A abordagem conceitual fundamenta-se na Educação Estética, Ensino da Arte e Cultura Visual, perpassando pelos Processos de Identificação e suas possíveis transformações através de imagens. A pesquisa foi desenvolvida com 18 alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia, em sua maioria, e do curso de Arquitetura e Urbanismo, da Universidade Federal de Pelotas / UFPel, no espaço de pesquisa construído em uma disciplina optativa da Licenciatura, denominada Linguagem em Artes e Comunicação. Possui como questões de pesquisa verificar os possíveis efeitos da imagem nos processos de identificação do grupo em questão; averiguar como se apropriam, transformam, produzem imagens e as contextualizam para construir significados e sentidos para a própria história. Realizou-se uma reflexão acerca dos possíveis encontros entre a visualidade - o olhar atravessado pela cultura visual -, e os *processos de identificação* a ela vinculados, pesquisando as relações entre artefatos visuais e observadores. Como aporte teórico, destaco os autores Fernando Hernández (2000; 2007), Maffesoli (1996; 2000), Duarte Jr. (2000), Dias e Irwin (2013), Martins e Tourinho (2009; 2011; 2012), Marly Meira (2007), Nicolas Bourriaud (2009), John Dewey (2010) e Jorge Larrosa (2002). Espera-se que este estudo contribua para a compreensão, o esclarecimento e a reflexão sobre os processos pedagógicos em arte, que cercam a experiência estética e os processos de identificação na formação de professores, processos tais que permitiram não só ratificar a importância assumida aos envolvidos, mas também para os educadores em geral, para o ensino de arte e para a vida.

Palavras-chave: Ensino de Arte. Educação estética. Cultura Visual. Processos de identificação. A/r/tografia.

Abstract

This research related to pedagogical processes surrounding the image and aesthetic experience in the teaching of Visual Arts. It is proposed to discuss aspects related to art images, media, advertising campaigns, magazines, the Internet, etc., in short, visual images and artifacts, observing how they build, transform and determine identification processes in teacher training toward personal transformation and their formations. The conceptual approach is based on the Aesthetic Education, Art Education and Visual Culture, passing by identification processes and their possible transformations by images. The research was developed with 18 of Bachelor's Degree in Education, in most cases, and the Architecture and Urbanism Degree of the Federal University of Pelotas / UFPel in a research opportunity during an elective discipline, called Language Arts and Communication. One of the research questions is to check the possible effects of the image in the process of group identification in question; find out how they appropriate, transform, produce images and contextualize to build meanings to their own history. A reflexion was held about the possible meetings between visibility and identification processes linked to it, researching the relationship between visual artifacts and observers. As a theoretical framework, I point out the authors Fernando Hernández (2000; 2007), Maffesoli (1996; 2000), Duarte Jr. (2000), Dias e Irwin (2013), Martins and Tourinho (2009; 2011; 2012), Marly Meira (2007), Nicolas Bourriaud (2009), John Dewey (2010) and Jorge Larrosa (2002). It is hoped that this study contributes to the understanding, clarification and reflection on the pedagogical processes in art surrounding the aesthetic experience and identification processes in teacher education, a process which allowed not only confirm the importance they have assumed for involved, but also for educators in general, for the teaching of art and life.

Keywords: Art Education. Aesthetic Education. Visual Culture. Identification Processes. A/r/tography.

Lista de Figuras

Figura 1: Teia da reciprocidade	60
Figura 2: História da Arte	64
Figura 3: Retratos de palestinos e israelenses	67
Figura 4: Mulheres são heroínas	67
Figura 5: Mulheres são heroínas.....	68
Figura 6: Favela, Rio de Janeiro.....	68
Figura 7: Mulheres são heroínas.....	69
Figura 8: Princesas da Disney e Super-Heróis.	73
Figura 9: The Weeping Woman.....	74
Figura 10: A virgem do cravo.....	75
Figura 11: Desenhos de crianças.....	76
Figura 12: Pensamentos	80
Figura 13: Tags	80
Figura 14: Processo de criação.....	81
Figura 15: Oficina de stencil.....	81
Figura 16: Oficina de stencil	82
Figura 17: Desenho do aluno.....	86
Figura 18: Imagens selecionadas pelo aluno	86
Figura 19: Imagens compartilhadas na rede.....	87
Figura 20: The pink and blue Project.....	89
Figura 21: The pink and blue Project.....	89
Figura 22: Narrativa visual de J.....	92
Figura 23: Narrativa visual de L.....	93
Figura 24: Narrativa visual de T.....	93
Figura 25: Narrativa visual de G.....	94

Figura 26: Página do grupo LAC 2015.....	99
Figura 27: Crise morar.....	100
Figura 28: Crise morar.....	101
Figura 29: Crise morar.....	102
Figura 30: Crise caminhar.....	104
Figura 31: Crise caminhar.....	105
Figura 32: Crise caminhar.....	106
Figura 33 Crise conversar:.....	108
Figura 34: Crise conversar.....	109
Figura 35: Crise comer.....	111
Figura 36: Crise comer.....	112
Figura 37: Crise trabalhar.....	113
Figura 38: Crise trabalhar.....	114
Figura 39: (Re)construção da imagem a partir da educação (do) sensível.....	116
Figura 40: Visita ao MALG.....	123
Figura 41: Visita ao MALG	124
Figura 42: Visita ao MALG.....	124
Figura 43: Diário A/r/tográfico.....	133
Figura 44: Diário A/r/tográfico.....	133
Figura 45: Diário A/r/tográfico.....	135
Figura 46: Diário A/r/tográfico.....	137
Figura 47: Diário A/r/tográfico	137
Figura 48: Diário A/r/tográfico.....	139
Figura 49: Diário A/r/tográfico.....	141
Figura 50: Diário A/r/tográfico.....	142
Figura 51: Diário A/r/tográfico	143
Figura 52: Diário A/r/tográfico.....	145
Figura 53: Diário A/r/tográfico.....	146

Figura 54: Diário A/r/tográfico.....	147
Figura 55: Diário A/r/tográfico.....	148
Figura 56: Diário A/r/tográfico.....	150

SUMÁRIO

O ÍMPETO	11
CAPÍTULO I: INVESTIGAR, ANDARILHAR E PERMEAR O ENTRELUGAR... ..	15
CAPÍTULO II: ALÉM DO QUE SE VÊ	25
1. Imagem	26
2. Cultura Visual	30
3. Processos de identificação por imagens	34
4. A/r/tografia	37
CAPÍTULO III: (SER) SENSÍVEL... ..	41
1. Arte, experiência e educação	42
CAPÍTULO IV: DIÁRIOS A/R/TOGRÁFICOS: PONTO DE PARTIDA... ..	53
1. Imagem como narrativa histórica da arte e suas funções	61
2. Imagem e Desenho em sala de aula	69
3. Movimento artístico contemporâneo: Grafite	77
4. Pedagogia silenciosa das imagens e a Cultura Visual	82
CAPÍTULO V: DIÁRIOS A/R/TOGRÁFICOS: NARRATIVAS FOTOGRÁFICAS E (RE)CONSTRUÇÃO DA IMAGENS A PARTIR DA EDUCAÇÃO (DO) SENSÍVEL	93
CAPÍTULO VI: DIÁRIOS A/R/TOGRÁFICOS: A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E UMA TARDE NO MUSEU	117
CAPÍTULO VII: DIÁRIOS A/R/TOGRÁFICOS: MOVIMENTANDO PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO	127
1. Elementos A/r/tográficos	130
2. Comportamento social	139
3. Sensível	143
4. Indagações sobre a vida	147
PALAVRAS FINAIS	150
REFERÊNCIAS	157

O ÍMPETO

Para que a gente escreve, se não é para juntar nossos pedacinhos? Desde que entramos na escola ou na igreja, a educação nos esquarteja: nos ensina a divorciar a alma do corpo e a razão do coração. Sábios doutores de Ética e Moral serão os pescadores das costas colombianas, que inventaram a palavra SENTIPENSADOR para definir a linguagem que diz a verdade.

Eduardo Galeano, O Livro dos Abraços

Preferi não rotular esta pesquisa de Dissertação, mas, sim, de um diário, o meu Diário A/r/tográfico. Nele, versei e poetizei sobre a Roberta professora, pesquisadora e artista, *vivifiquei* o que está relacionado a mim enquanto arte/educadora e pessoa ao longo de dois anos. Narrei experiências minhas que não desejo que se liquefaçam, pois são únicas e enriquecedoras, marcadas por transfigurações poéticas e metodológicas, assim como pela *partilha do sensível*¹.

Este Diário A/r/tográfico foi a forma que encontrei para expressar minhas três identificações – artista, pesquisadora e professora –, mas que de fato são mais do que três palavras que me definem, três identificações que me pertencem, três profissões que possuo, três personalidades que me constituem e identifico. Muitas vezes é impossível fragmentá-las.

A A/r/tografia me permitiu abarcar três dimensões em uma: artista, pesquisadora e professora, aquela que professa.

Ousei denominar-me *artista*, não no sentido tradicional, mas quando me apropriado do corpo, da mente e do sentimento do ser humano para criar, transformar, escrever, versar sobre o que me aflige/toca/maravilha e também à humanidade, propondo reflexões, indagando, transgredindo. Sendo “a pessoa em sua totalidade” a matéria prima do meu trabalho; e o sensível, a poética da obra criada, me entendi artista na medida em que “[...] os artista engajados na A/r/tografia não necessitam viver da sua arte, mas precisam se comprometer com o engajamento artístico através da pesquisa viva em andamento” (IRWIN, R. ; SPRINGGAY, S. , 2013, p. 144). Intitulei-me *pesquisadora* por estar sempre perquirindo, investigando, aprendendo, questionando e interpretando as complexas relações que dizem respeito ao ser humano, à arte, à vida e ao ensino por meio da “[...] criação de circunstâncias que produzam conhecimento e compreensão através de processos artísticos e educacionais que tendem à pesquisa” (IRWIN, R. ; SPRINGGAY, S. , 2013, p. 145).

Por último, denominei-me *professora* por sempre estar comprometida com o ensino e o engajamento educacional de transformar pessoas, onde a educação é “amplamente concebida para significar qualquer contexto interessado na aprendizagem, na compreensão e na interpretação” (IRWIN; SPRINGGAY, 2013, p. 144).

¹ Expressão de Jacques Rancière em livro homônimo (2005).

Admito, senti-me *verdadeiramente* arte/educadora quando entrei em sala de aula na qualidade de professora de Arte, enfrentando/propondo embates, mergulhada em um mar de dúvidas. Fui rejeitada e ao mesmo tempo adorada pelos alunos, vivi um sonho, vivenciei coisas que buscava e continuo esquadrinhando, questionei-me, *saboreei* os deleites – e as dores – da profissão.

Após a conclusão do curso de Artes Visuais Licenciatura, no Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas, UFPel, RS, percebi a importância de minha atuação durante a graduação como bolsista, por dois anos, em projetos de Extensão, e, posteriormente, na condição de voluntária. Isso me fez perceber a dimensão que adquiriu meu amor pela arte, pela vida, pelo *estar-junto* (MAFFESOLI, 1996), pelo sensível, pelas pessoas, por lecionar, pela educação, e o quanto essa caminhada contribuiu para minha construção enquanto sujeito *sentipensante*² (GALEANO, 2003, p.119) e meu amadurecimento.

A arte me fez olhar a mim mesma intimamente, mostrou e abriu caminhos que sigo trilhando, embora esta não tenha sido uma escolha fácil. Ela nunca é! Ela proporcionou-me relações, experiências que só quem as sente e vive pode compreender; vai além da razão, do engessamento da vida e da insensibilidade que o homem acabou criando ao seu redor, para supostamente poder tornar-se mais “forte”.

A constante busca por saberes, a busca da melhoria das instituições de ensino como a escola, minha qualificação como arte/educadora e como ser humano, foram fatos que me levaram à realização de uma Especialização em Arte³ e, conseqüentemente, de um Mestrado. O ingresso no Mestrado foi a concretização de um desejo que não cessa por aqui, pelo contrário, pois no momento em que pararmos de sonhar e desejar talvez percamos o sentido da vida e de tudo aquilo que nos motiva, sensibiliza, toca, co-move, move.

Desde março de 2014, atuo como arte/educadora na Escola Municipal de Ensino Fundamental Daura Ferreira Pinto, no município de Pelotas/RS, lecionando a disciplina de Artes, durante 20 horas semanais, para turmas da pré-escola ao quinto. A partir de então pude visualizar, de forma mais clara, notáveis transformações

² O termo é dos pescadores das costas bolivianas, referidos por Eduardo Galeano no **Livro dos Abraços**, 2003, p.119.

³ Pós-Graduação em Artes – Especialização Lato Sensu; Centro de Artes UFPel. Pelotas/RS, abril de 2015. Monografia intitulada “A Pedagogia Silenciosa das Imagens: Referências Identitárias da Infância”.

acerca das minhas concepções referentes às questões vinculadas ao ensino de arte frente às necessidades do educando e da sociedade contemporânea. O contato com os alunos, a prática, as experiências e o dia a dia em sala de aula permitiram-me enxergar novos vieses frente à vastidão de caminhos que o Ensino de Arte possui, os quais me impulsionaram a realizar a investigação ora apresentada.

Enquanto docente, por ter vivenciado o cotidiano escolar e conhecer sua realidade, preocupo-me a melhoria do sistema de ensino e da própria sociedade, a fim de fomentar a formação de pessoas sensíveis, *sentipensantes*, reflexivas, atuantes socialmente, sempre visando melhorias através do aprimoramento de práticas pedagógicas, especialmente nas Artes Visuais.

Como arte/educadora, busco a vivificação das experiências que afetam a cristalização do eu, que abalem, *re-des-construam* nossa forma de ser para que vivenciemos uma experiência de fato, seja ela estética, visual, sensorial.

Quero a pulsação dos sentidos, da sensibilidade, da vivência, além de proporcionar experiências onde percamos a palavra, onde aquilo que sabíamos e dizíamos percam o sentido e adquiram muitos outros. Busco proporcionar experiências estéticas, experiências íntimas do sujeito com ele mesmo e com o outro, experiências estas possíveis através da arte.

CAPÍTULO I

INVESTIGAR, ANDARILHAR E PERMEAR O ENTRELUGAR

Embarcamos rumo a terras distantes, ou buscamos o conhecimento de homens, ou questionamos a natureza, ou buscamos Deus; depois notamos que o fantasma perseguido éramos nós mesmos.

Ernesto Sabato

Considero válido pronunciar que o trabalho proposto, bem como o estudo da imagem e das possíveis contribuições e reverberações que possa ter para os processos identitários, possui como alicerce a força do repertório visual, a formação da sensibilidade, instabilidades, vulnerabilidades e subjetividades que permeiam os entrelugares⁴ imagéticos que tanto tem a dizer sobre o grupo em questão.

A pesquisa apresenta uma perquirição relacionada à imagem, imagem esta que causa, por vezes, desconforto, inquietação e questionamento, dado a sua complexidade e suas intersecções.

O estudo teve início em 2014, ano em que ingressei no curso de Mestrado em Artes Visuais / UFPel, e foi realizado com dezoito alunos do 2º ao 8º semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia (em sua maioria) e do curso de Arquitetura e Urbanismo, da Universidade Federal de Pelotas / UFPel, no espaço de pesquisa construído através de uma disciplina optativa do Curso de Pedagogia, denominada Linguagem em Artes e Comunicação, ofertada às sextas-feiras, no turno da noite, das 19:00h às 22:00h. As atividades desenvolveram-se durante o segundo semestre de 2015, ao longo de três meses.

Justifico a investigação devido a certo *desfavor* ao papel da imagem na educação, visto que nossa sociedade ainda é *iluminista*, centrada na palavra, na objetividade, na cultura escrita. Em acordo com Paulo Knauss (2006), é possível fundamentar tal questão, ao verificarmos que na leitura da História, “[...] o documento escrito se impôs como padrão de fonte histórica [e sua concepção] se definiu como prova dos fatos” (p. 102), inspirando-se em um modelo “[...] validado pela concepção cientificista de documento, e traduziu a afirmação da objetividade do conhecimento como dado” (p.102). Neste sentido é que

[...] as imagens foram desprezadas. De modo geral, a possibilidade de usá-las como provas não favoreceu a valorização delas na historiografia que, entretanto, utilizou as imagens nos campos em que as fontes escritas não se evidenciavam suficientes, como no estudo da Antiguidade. A objetividade do conhecimento definida pelo dado se estabeleceu por interpretações estáticas e unívocas dos fatos e não permitiu reconhecer as aberturas possíveis da verossimilhança, tampouco valorizou a diversidade de experiências sociais e a multidimensionalidade do processo histórico (KNAUSS, 2006, p. 102).

⁴ Para Bhabha (1998, p. 20), entrelugares seriam um “[...] terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade”.

Esta bagagem histórica surte efeito até os dias atuais, como por exemplo, nas escolas e universidades, que não atendem às necessidades do educando contemporâneo, tampouco saciam suas dúvidas ou questionamentos concernentes à utilização de outras formas de expressão que não a escrita, o que problematiza Fernando Hernández (2007), arte/educador espanhol:

[...] O principal problema que hoje enfrentam nossas escolas e universidades é a narrativa dominante sobre a educação na qual se inserem e sua dificuldade em mudá-la. As narrativas são formas de estabelecer a maneira como há de ser pensada e vivida a experiência. Uma forma narrativa muito poderosa no terreno educativo é aquela que tende à naturalização: “As coisas são como são e não podem ser pensadas de outra maneira” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 11).

O educando (re)constrói seu conhecimento permanentemente, e a escola e a universidade acompanham esse processo, conforme sugere Dias (2012) ao revelar que “[...] as pedagogias críticas sugeridas pela *VizCult* [Cultura Visual] poderiam ser resumidamente apresentadas como práticas capazes de responder às necessidades dos estudantes contemporâneos numa sociedade dominada por imagens”. A pedagogia crítica desafia noções de essencialismo da cultura, da educação, e da sociedade, possibilitando aos estudantes refletirem historicamente acerca de sua própria experiência no mundo (DIAS *apud* MARTINS e TOURINHO, 2012, p. 63). Além disto, espera-se que seu estudo e compreensão possam “[...] permitir o enriquecimento de saberes e possibilidade cognitivas, que inclui os lados emocional e racional dos estudantes” (p. 63). Desta forma, pode-se “[...] promover uma visão extremamente crítica às imagens e artefatos que operam em espaços culturais e nas esferas públicas do cotidiano e passar a mediar e negociar mensagens entre as pessoas” (p. 63). Assim, será possível um entendimento dos aspectos éticos, políticos, estéticos, da diversidade e da complexidade das expressões sociais e culturais da visualidade contemporânea.

Esse entendimento ilustra o *poder* da cultura visual “[...] na construção de identificações e ambientes individuais e culturais [que possam] educar cidadãos a participarem num processo ideológico e democrático ao provocar a reflexão responsável com a expectativa e iteração com a cultura visual” (DIAS, 2012, p. 63).

Com efeito, as informações e imagens midiáticas são tomadas por tamanha veracidade – apesar de muitas vezes serem *inverdades* –, que acabam colocando em dúvida certos valores éticos, morais e socioculturais.

O repertório imagético faz parte do processo de construção do educando, e as imagens consumidas por ele agregam-se compondo uma somatória de atribuições que refletem em sua personalidade. Desse modo, tal fato acaba influenciando de maneira direta em sua identificação, a qual é definida como “[...] uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (HALL, 2003, p. 13)”.

Maffesoli refere-se à identificação, como uma *lógica da identificação*. Propõe que em vez do termo identidade utilizemos o termo *processo*, por ser *dinâmico, caleidoscópico, mutante*. Somos muitos, nos constituímos através do outro, seja esse outro pessoa, símbolo, lugar etc. Processo de identificação é um termo utilizado por Michel Maffesoli, definido como “[...] uma sequência de sinceridades sucessivas que só tem, como último objetivo, o perdurar do corpo social considerado enquanto todo” (MAFFESOLI, 1999, p. 329).

A respeito disso, o autor pondera que:

Enquanto esta última (*identificação*) repousava sobre a existência de indivíduos autônomos e senhores de suas ações, a lógica da identificação põe em cena “pessoas” de máscaras variáveis, que são tributárias do ou dos sistemas emblemáticos com que se identificam. Este poderá ser um herói, uma estrela, um santo, um jornal, um guru, um fantasma ou um território, o objeto tem pouca importância, o que é essencial é o ambiente mágico que ele segrega, a adesão que suscita. (MAFFESOLI, 1999, p. 18-19).

Consequentemente, “o eu é constituído, senão de uma infinidade, pelo menos de uma pluralidade de personalidades” (MAFFESOLI, 1996, p. 319), onde as identificações “são apenas a expressão dessa ‘multipersonalidade’, cujas características estão mais ou menos cristalizadas para o que é de cada indivíduo [...]” (MAFFESOLI, 1996, p. 319).

Dentro da abordagem proposta pela pesquisa, clarifico seus objetivos, entre os quais: verificar os possíveis efeitos da imagem nos processos de identificação do grupo em questão; compreender a importância que a Educação Estética e a imagem assumem para estes educandos; averiguar como se apropriam, transformam, produzem imagens e as contextualizam para (re)construir significados e sentidos da própria história.

Desejei estudar os encontros possíveis entre a visualidade - o olhar atravessado pela cultura visual -, e os *processos de identificação* a ela vinculados, pesquisando as relações entre *artefatos visuais* e *observadores*. Assim, foi possível o estabelecimento da relação entre a fabricação de artefatos visuais produzidos por estes observadores e o modo de ser que eles instituem. Esta instituição se relaciona com os processos pedagógicos em Arte, que demandou investigar as eventuais possibilidades formais que pudessem daí advir, e também as identificações das coisas e suas aparências, que pudessem ser *transformadas*. Processo de identificação é um termo utilizado por Michel Maffesoli, definido como “[...] uma sequência de sinceridades sucessivas que só tem, como último objetivo, o perdurar do corpo social considerado enquanto todo” (MAFFESOLI, 1999, p. 329).

Concernente à metodologia de trabalho adotada, a pesquisa utilizou uma metodologia fundamentada na A/r/tografia, uma *pesquisa viva*, a qual se insere na *pesquisa-ação*.

A A/r/tografia é uma metodologia de pesquisa recente, criada nos últimos quinze anos, que se constitui de um encontro construído através de compreensões, experiências e representações artísticas e textuais (IRWIN, R. , 2013, p. 28). Sua elaboração adveio da necessidade dos educadores de compreenderem, valorizarem e conceberem a produção em arte como uma modalidade de pesquisa aceita pela academia. Entre elas, está a Investigação Baseada em Arte (IBA) e a Investigação Educacional Baseada em Arte (IEBA), traduções livre dos termos Inglês: *Arts-based Research* (ABR) e *Arts-based Educational Research* (ABER), e do termo em espanhol *Investigación Basada en las Artes* (IBA). Estas enfatizam a produção cultural da arte, problematizam, promovem rupturas, complexificam e desacomodam metodologias tradicionais, normalizadas, que estabelecem, formatam, conduzem, concebem e projetam os conceitos de pesquisa acadêmica estabelecidos para as artes, educação e arte educação (IRWIN, R. ; DIAS, B. , 2013).

Dessa forma, assim como Edgar Morin propunha em seu horizonte de pesquisa, com seus Métodos 1.2.3.4.5 e 6, a desconstrução do método através da teoria da Complexidade. Às forças antagônicas, mas complementares, de ordem e desordem presentes no mundo, Edgar Morin reúne sob a noção de *complexidade*. Segundo ele, anota Meira (2013 (A), p. 09), “[...] a questão é paradigmática, de base, e ultrapassa questões epistemológicas ou metodológicas por abarcar um pensamento sobre a realidade e sua natureza. As questões epistemológicas, assim,

se ancoram “[...] nas noções de pluralidade e complexidade, que demandam como “uma terceira via” (ganho de ordem)”. Essas foram por nomeadas de “[...] razão aberta, dialógica, e depende uma *ética*”. Para ele “forças de separação, dispersão e aniquilação [que] continuam a desencadear-se [...] junto a forças de religação” (MORIN, 2005, p.31, apud MEIRA, 2013, p. 10 (A)). As primeiras, afirma que precisamos assumir nosso destino cósmico, físico, biológico, e com isso, assumimos a morte, “mesmo combatendo-a. Não há refutação para a morte. Todo destino é um ser trágico. Mas sabemos e experimentamos uma afirmação humana do viver na poesia, na religação e no amor. A ética é religação, e a religação é ética” (MORIN, 2005, p.39). O humano “é rico, contraditório, ambivalente; de fato, é demasiadamente complexo para os espíritos formados nos cultos das ideias claras e distintas”. Daí “[...] a necessidade de sua integração reflexiva dos saberes relativos dos humanos em sua dimensão *poética*”, reafirma a autora.

Assim como a complexidade, a A/r/tografia admite a incerteza e a confusão como parte da pesquisa, bem como a imaginação, a ilusão, a introspecção, a visualização, o movimento. Explora métodos de pesquisa qualitativa que sugerem respostas a questões que têm a ver com atitudes, sentimentos, sensações, percepções e são de fato construções sociais de sentido. Apresenta, assim, perspectivas, exemplos, problemas, assuntos que sirvam como uma orientação e ajudem a ampliar o entendimento de pesquisa que se baseiam em conceitos, processos e formas de representação das artes (IRWIN; DIAS, 2013).

A ela interessa mais o processo do que os resultados, por estar atenta à vida, ao longo do tempo, relacionando o que não parece estar relacionado, sabendo que sempre haverá ligações a serem exploradas (IRWIN, 2013, p. 29). Interessa-se por histórias de vida, lembranças e fotografias, e desenvolvem um trabalho reflexivo, recursivo, refletivo e responsável.

Propus, ao longo das atividades desenvolvidas, a problematização da imagem na rede de relações que ela estabelece com o cotidiano dos envolvidos, com a arte, com a mídia, com as campanhas publicitárias, revistas, internet, etc. Também propus a verificação da construção das visualidades a partir da cultura visual e a compreensão de como se configuram a Educação e Experiência Estética. Para tanto, utilizei como procedimentos metodológicos trabalhos individuais e grupais; aulas expositivas com imagens; produção e (des)construção de imagens; seminários de discussão e reflexão; fichamento de textos especializados; vivências e

experiências estéticas; captação e produção de imagens; coleta de depoimentos através de expressões orais e escritas; visita à exposição de Arte; e a elaboração de um Diário A/r/tográfico.

Utilizo o Diário, não apenas como processo metodológico, mas sim, como um objeto de confissão, um lugar onde me confesso, confesso para alguém, onde faço um diálogo comigo mesmo, diálogo este, que quando não registrado em um diário, por exemplo, por vezes é silencioso, pois nem sempre é exposto aos outros.

Depois de feita a pesquisa, compreendi que Diário A/r/tográfico constituiu um método adaptado de pesquisa, ou seja, uma metodologia que atenta para imagens e artefatos visuais como fonte de escrita e narrativa visual sobre o sujeito e seu processo de identificação com os artefatos visuais que fazem parte do seu cotidiano e sua história.

Esses processos metodológicos passaram por propor/realizar uma reflexão acerca dos efeitos da cultura visual sobre a construção dos processos identitários destes educandos, averiguando quais imagens constituíam seus repertórios imagéticos. Para isso, perpassou a necessidade de verificar se os alunos “absorviam”, criticavam, negavam etc. as imagens e informações, bem como *processariam* estas imagens, se limitar-se-iam a reproduzir o que veem ou, se, de fato, desenvolveriam uma reflexão, necessária para a formação de um agente *sentipensante*.

O problema da investigação aqui tematizada refere-se, portanto, às problemáticas imbricadas em torno da imagem e dos processos de identificação, cuja complexidade decorre de inúmeros fatores, entre eles a difusão exacerbada de imagens e o papel que desenvolvem na construção de desejos, identificações e agregações.

A principal indagação de pesquisa pode ser definida quando inquiri sobre os olhares dirigidos/proporcionados às imagens, aos objetos da cultura visual e ao papel da experiência estética quando se relaciona com os processos de identificação através dos Diários A/r/tográficos, e que consequências isso traz para a (re)construção de seus sentidos, profissionais e existenciais.

Nesse contexto, julguei importante que os alunos soubessem ler e produzir imagens, mas não só, que fossem capazes de atribuir sentido ao que leem, pois aprendendo a produzi-las, imprimindo-lhes sentidos, foram capazes de construir posicionamentos reflexivos, sensíveis, atuando como produtores mais conscientes

do potencial do discurso imagético. Tornou-se necessário, então, levar imagens para sala de aula, visto que estas podem e precisam gerar discussão nos ambientes educacionais.

Em relação à fundamentação teórica, destaco Aumont (2007), que versa sobre as imagens visuais, os fenômenos vinculados a ela, trata do imaginário, questiona o significado das imagens, como ela é utilizada, como é olhada e sua representação no mundo real. Também tematizando a imagem, a autora Martine Joly (2007) propõe uma análise da mensagem visual fixa (quadro, fotografia, cartaz), necessária à abordagem de mensagens mais complexas (imagem em sequência, animação, filmes). A autora questiona a significação da imagem e os problemas que esta suscita quanto à sua natureza de signo. Os exemplos metodológicos são bem desenvolvidos e servem de apoio a evocações teóricas básicas.

O pensador espanhol Fernando Hernández (2000; 2007), que dialoga com o ensino de arte, a educação, o currículo e os projetos de trabalho, desmistifica o campo de ensino da cultura visual, afirmando que o universo do visual é, na atualidade, mediador de valores culturais.

Stuart Hall (2003), por sua vez, problematiza a crise da pós-modernidade, diante de mudanças estruturais que fragmentam e deslocam as identificações culturais de classe, gênero, etnia, raça e nacionalidade. Identificações estas que antes eram sólidas, mas que agora, encontram-se menos definidas, provocando nos indivíduos a crise de identificação. Afirma ele que

Estas transformações estão também mudando nossas identificações pessoais, abalando a idéia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um "sentido de si" estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento – descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma "crise de identificação" para o indivíduo. (HALL, 2003, p.9)

Outro teórico caro ao projeto é o francês Michel Maffesoli, que observa a contemporaneidade através das lentes da *estética*, estuda com serenidade tendências marcantes da época atual: o *hedonismo*, o culto do corpo, a certeza do senso comum, a ênfase na aparência, o apreço ao fútil. Utilizou-se o autor principalmente no que tange à questão identitária - discussão desta pesquisa -, onde se refere à identificação, na pós-modernidade, como um *processo de identificação*. Maffesoli (1996) fala sobre o processo de transição do período moderno para o pós-

moderno, em que primeiramente a pessoa era identificada por sua identificação (sólida, rígida, definitiva), mas que agora se caracteriza pela lógica da identificação, dizendo que “[...] o eu é apenas uma ilusão ou, antes, uma busca um pouco iniciática; não é nunca dado, definitivamente, mas conta-se progressivamente, sem que haja, para ser exato, unidade de suas diversas expressões. (MAFFESOLI, 1996, p. 303).”

Duarte Jr. (2001; 2010), serviu de âncora para questões relacionadas ao saber sensível e a crise dos sentidos, através de uma abordagem que interroga e repensa os fundamentos da experiência estética e educativa. Segundo o autor, o mundo contemporâneo aspira a um tipo de conhecimento centrado na 'razão pura' livre dos sentidos e sentimentos humanos. Segundo Duarte Jr., essa 'anestesia' que o homem sofre, pode ser revertida através de uma educação da sensibilidade.

Belidson Dias e Rita Irwin (2013) clarificando sobre *A/r/tografia* como Pesquisa Educacional Baseada em Arte, apresentando metodologias tradicionais e outras abordagens emergentes que empregam as artes no processo da pesquisa qualitativa, apresentando um amplo espectro dos tipos de pesquisas e investigações utilizadas pelos pesquisadores, incluindo formas literárias, performance, poesia, artes visuais, vários tipos de mídia, narrativa, arte popular, artefatos, visualidades e muito mais.

Raimundo Martins e Irene Tourinho (2009; 2011; 2012) com a coleção sobre Cultura Visual, refletindo e investigando temas que dizem respeito às culturas das imagens e, mais especificamente, à educação da cultura visual. Os autores expõem uma paisagem diversificada, ancorada em experiências e contextos de diversos autores que se dedicam à formação de educadores, à pesquisa e à produção de conhecimento articulado com a docência no campo da cultura visual. Estabelecem diálogos entre o campo da pesquisa em arte e educação e os diferentes papéis que as imagens – de arte, publicidade, entretenimento, informação, ficção etc. – desempenham na sociedade, impactando contextos e formas de aprendizagem, contribuindo para uma compreensão crítica das imagens.

Marc Jimenez (1999) contribuiu para a compreensão da ambiguidade da arte e seus paradoxos, relacionados principalmente à estética. Para isso, sugere diversas conexões colocando a estética como disciplina autônoma, esclarecendo o que é a autonomia estética e a sua composição, auxiliando à compreensão da arte, da estética, das subjetividades e das relações humanas no transcurso da história.

Outro autor caro à pesquisa é Jorge Larrosa (2002), abordando o tema experiência estética e versando a respeito da carência de experiências que caracterizam a sociedade contemporânea, os excessos presentes no mundo que afetam as relações experienciais do homem, tais quais os excessos de informação, de opinião, de trabalho e falta de tempo. O autor também contribuiu com sua noção de experiência relacionada à sensibilidade, à possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requerendo uma interrupção, quase impossível nos tempos que correm. O autor fala na necessidade de “desaceleração” dos tempos de hoje, no cultivo de um tempo para parar para olhar, escutar, pensar, escutar e olhar mais devagar, parar para sentir mais devagar, perceber demoradamente detalhes, suspender a opinião, o juízo, a vontade, o automatismo da ação. Propõe cultivar a atenção, a delicadeza, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, de calar, de ter paciência e dar-se tempo e espaço.

John Dewey (2010), com sua obra “Arte como Experiência”, fornecerá os aportes necessários para se pensar a arte como experiência – no caso, com as imagens – através de suas concepções sobre ter uma experiência, o ato de expressão, e o objeto expressivo, entre outros.

Marly Meira (2007; 2014) também tematizando sobre estética, através de um viés sensível a respeito das questões inerentes à estética. Auxilia na construção de concepções acerca do sentido da criação, do sentido do sensível, da imagem, do não saber quando estamos vendo, da cultura visual, das transformações sobre o pensamento visual, sobre a necessidade de uma Educação Visual, entre outros.

Nicolas Bourriaud (2009), teórico francês, auxilia esta investigação com sua noção de Estética Relacional, aportando a necessidade de uma estética que considere o olhar do outro, o convívio, os encontros casuais, as trocas e as obras na contemporaneidade. Propõe uma “política das formas”, que abarca uma discussão sobre os sistemas visuais, a imagem como um “momento” que produz potencialidades prenes de “possibilidades de vida” (BOURRIAUD, 2009, p.112), os limites da subjetividade individual, o paradigma estético e propõe *reabilitar a experimentação* como um processo de *democratização* da produção artística.

CAPÍTULO II

ALÉM DO QUE SE VÊ

Na atualidade, a imagem é um poder. O poder sempre administra o que é importante.

Michel Maffesoli

1. Imagem

Desde os primórdios “as imagens pertencem ao universo dos vestígios mais antigos da vida humana que chegaram até nossos dias” (KNAUSS, 2006, p. 98). Temos como exemplo, as inscrições rupestres, comprovando que sempre estiveram presentes.

Hoje, no entanto, o culto da imagem é mais presente. Foi após invenções como a fotografia, a televisão e mais recentemente o computador, celular, tablete, etc., que elas entraram de vez em nossa rotina. Seja de forma consciente ou inconsciente, diariamente captamos as mais diferentes imagens, algumas que recebemos através de fotos, vídeos, figuras, pinturas, campanhas publicitárias, avisos, placas, enfim.

A palavra imagem origina-se da expressão latina *imago*, que significa figura, sombra e imitação. Segundo Joly (2007), a imagem nem sempre remete ao visível, e o entendimento dessa imagem depende de quem a produz e de quem a reconhece.

Assim sendo, tentar formular uma resposta objetiva, direta e definitiva para o conceito de imagem talvez não seja possível. A essência da imagem está em sua subjetividade, nas suas entrelinhas, na maneira como cada indivíduo a constrói socialmente, culturalmente e cotidianamente, em consonância com seu repertório visual, definições, suposições, sensações, criatividade, imaginação, imaginário, sensibilidade e capacidade de interpretar. Segundo Joly (2007)

O termo imagem é tão utilizado, como todos os tipos de significados sem ligação aparentemente, que parece muito difícil apresentar uma definição simples e que abarque todas as maneiras de a empregar. De fato, numa primeira abordagem, o que haverá de comum entre um desenho de uma criança, um filme, uma pintura rupestre ou impressionista, *graffitis* cartazes, uma imagem mental, uma imagem de marca, falar por imagens e por aí a fora? O mais notável é que, apesar da diversidade dos significados desta palavra, compreendemo-la. Compreendemos que ela designa algo que, embora não remetendo sempre para o visível, toma de empréstimo alguns traços ao visual e, em todo o caso, depende da produção de um sujeito: imaginária ou concreta, a imagem passa por alguém, que a produz ou a reconhece (JOLY, 2007 p. 13).

Algo que foge ao alcance do homem no tocante à racionalidade, à lógica, ao controlável e ao manipulável, causa repulsa, e a imagem, através de operações não-

lógicas e não-verbais tem o poder de persuadir, envolver e seduzir, causando desconforto ao que é do intelecto, de juízo ponderado, coerente e sensato.

Na busca por desmistificar os entrelugares e fugir da comodidade que transpassam as relações entre a imagem e suas subjetivações, torna-se necessário expor algumas considerações. Inquirindo a estreita ligação existente entre imagem e subjetivação na contemporaneidade, há de se considerar os temores que abarcam a imagem.

A imagem é perspicaz, lida com relativismos e subjetividades, os quais obstruem a solidez das respostas atribuídas à significação que lhe é dada. Ela desestabiliza a sensatez que é própria da racionalidade, o que consequentemente poderá tonar a imagem suspeita pelo fato de não dar asserção e segurança, uma vez que, subjetivação, sonho, abstração, ludicidade, fantasia, emoção e sensibilidade são atributos dela. Maffesoli, ao estender-se sobre imagem, aduz que

Ela não procura dizer o que “deveria ser”, contentando-se com o que é, ou, o que dá no mesmo, o que poderia ser. Donde o lado ficcional que ela tende a favorecer. Sempre se tem a impressão de que ela mais conta histórias do que diz a História. Ela segue os meandros da vida, seu fervilhamento, o que a torna pouco séria, por uma atitude intelectual que facilmente confunde o “sentido” com a “finalidade”. [...] a imagem *constata* um elã vital, uma estética (*aisthesis*) emocional em todos os seus afetos, sejam eles refinados, de mau gosto, despojados, *kitschs*, explosivos ou conformistas. (MAFFESOLI, 1995, p. 92).

Conforme afirma Didi-Huberman, as imagens são ambivalentes, isso causa inquietação; e que o ato de ver sempre nos abrirá um vazio invencível. Diante desse vazio, Didi-Huberman, aponta dois tipos de comportamentos: “o do homem da crença – que vai querer ver sempre alguma coisa além do que se vê; e a do homem da tautologia – que pretende não ver nada além da imagem, nada além do que é visto” (DONADEL, 2008, p. 289). Somente uma “experiência visual aurática” conseguiria ultrapassar o dilema da crença e da tautologia” (DIDI-HUBERMAN, *apud* DONADEL, 2008, p. 289).

Segundo Aumont (2007), não há imagem sem percepção de uma imagem, ou seja, ela depende do espectador que a compreende. Este espectador, não pode ser definido de forma simples, pois sua relação com a imagem é definida pela sua capacidade perceptiva, seu saber, afetos, crenças, vinculados num contexto. Pode-se dizer que imagem e espectador constroem-se simultaneamente.

A imagem é um meio de comunicação e de representação do mundo, que tem seu lugar em todas as sociedades humanas, contudo, apesar de ser universal, sempre será singularizada. Mas, também é um exercício de poder, conforme analisa Maffesoli, ao pontuar que durante a modernidade, por paradoxal que pareça, ela foi secundarizada. Refere-se antes a um poder *antropológico* “[...] que não cessa de voltar à boca do palco. Através das novas tecnologias, a imagem retoma o poder que tinha na antiguidade e nas sociedades tradicionais”. Ressalta este autor que desde quando a imagem “[...] reassume o seu poder antropológico, tudo o que é da ordem do poder passa a ter necessidade dessa imagem”. Assim como nas sociedades tradicionais, onde o sacerdote e o guerreiro ou o sacerdote e o rei “[...] administravam os símbolos e as imagens correspondentes a eles. Hoje, para além da razão, o poder – político, econômico ou intelectual – precisava recorrer às imagens”. (Entrevistas com Maffesoli sobre pós-modernidade, 1993, Porto Alegre)⁵.

Desde os tempos em que se fixou a palavra escrita, o novo código não veio substituir a imagem. A convivência entre expressão visual e expressão escrita sempre foi muito próxima (KNAUSS, 2006, p. 99). Anteriormente, jornais eram textos, contendo ao fundo uma página branca. Hoje, os jornais são regidos por imagens, o texto ainda ocupa uma posição importante, todavia, cada vez mais a imagem ocupa o seu papel. Por conseguinte, “a história da imagem se confunde com um capítulo da história da escrita e que seu distanciamento pode significar um prejuízo para o entendimento de ambas. Reconhecer isso implica admitir que imagem e escrita sempre conviveram” (KNAUSS, 2006, p. 99).

A imagem é capaz de atingir todas as camadas sociais ao ultrapassar as diversas fronteiras sociais pelo alcance do sentido humano da visão (KNAUSS, 2006, p. 99). Seja na televisão, no cinema, nas ruas, nos *outdoors*, nas revistas ou na internet, a “imagem se identifica com uma variedade de grupos sociais que nem sempre se identificam pela palavra escrita” (KNAUSS, 2006, p. 99). Ela pode possuir diversos significados, porém, para que possamos compreender seus processos de produção de sentidos, os significados não devem ser “tomados como dados, mas como construção cultural” (KNAUSS, 2006, p. 99).

Em meados do século XX, ocorreu o aumento exorbitante e acelerado do número de imagens que nos cercam. Isso se deu principalmente em função da

⁵ Entrevista: Maffesoli e a pós-modernidade. Disponível em <http://www.correiodopovo.com.br/blogs/juremirmachado/?p=4107>

difusão do cinema, da televisão e das redes de computadores que basicamente fazem uma comunicação ancorada em imagens. Isso significa que grande parte da organização das informações depende da imagem. Para sabermos como essa dependência acontece, basta lembrarmos dos ícones presentes nas telas dos computadores. Eles são semelhantes em qualquer lugar do planeta, a tal ponto que uma criança do Brasil consegue operar intuitivamente o mesmo programa de computador no Irã, embora as palavras estejam em árabe; todavia, a criança memoriza, reconhece os ícones e os lugares em que precisa clicar e isso em função da organização das imagens.

Por diversas vezes as imagens são vistas de forma pejorativa, seu cunho não possui conteúdo e sua vasta proliferação é criticada. Contudo, não é atentado para outras questões pertinentes a ela, tais como o seu poder de sentir coletivo, emoções e sensações compartilhadas. Foca-se apenas na significação ou mensagem que ela transmite, obliterando assim, suas subjetivações. Em conformidade com Donadel

A imagem, afastada a pretensão de decifrá-la, deveria ser retrabalhada numa escrita imagética que lhe acrescentasse novas imagens críticas. Se a ambigüidade é – segundo Benjamin –, a imagem visível da dialética, uma prática historiográfica que visasse decifrar a imagem, perseguir seus significados engendrando simbolismos e funções formais num fechamento idealista e que resolvesse toda sua ambigüidade na explicação, seria um exercício de redução do potencial crítico da imagem. (DONADEL, 2008, p. 71-72).

O uso da imagem na contemporaneidade, sua origem, sua essência, seu significado, suportes técnicos e meios de veiculação, o elo que estabelece com a visualidade e os artefatos visuais, são caminhos que entrelaçam a cultura visual e suas reverberações. Falar sobre imagem, sua difusão exacerbada, que pertencemos à era das imagens, o significado da imagem, como ela se comunica e que mensagens ela tenta transmitir, trata-se de uma tarefa que requer planejamento. A supervalorização atribuída aos fenômenos visuais pela sociedade contemporânea acabou constituindo-nos como seres “imagéticos”, porém apesar da imagem ser algo recorrente, muitos de nós ainda não sabemos lidar com este artefato, que nos foi concedido há tantos séculos.

2. Cultura Visual

Cultura visual é um conceito originário dos estudos culturais, os quais são estudos interdisciplinares, que analisam a imagem, a visualidade que nos cerca. Este estudo traz um desafio ao espaço da arte, deslocando a ideia que tínhamos até agora sobre o espaço da arte na cultura visual. Segundo Knauss (2006)

No debate sobre o conceito de cultura visual, observa-se que a discussão sobre a arte é um dos seus centros de interrogação. Nota-se uma tendência forte que valoriza a cultura visual para desnaturalizar o conceito de arte e o estatuto artístico. A resposta, ao dessacralizar o objeto artístico, dissolve a problemática da arte num tratamento do objeto visual na sua generalidade. Isso pode se aproximar do interesse de muitos historiadores da arte por áreas que estão fora das fronteiras tradicionais da história da arte (p. 110).

Os estudos visuais, seguindo a inspiração dos estudos culturais, defendem que os sentidos não estão investidos em objetos. Ao contrário, o conceito de cultura visual sustenta o pressuposto de que os significados estão investidos nas relações humanas. É nesse sentido que a cultura é definida como produção social e, por isso, o olhar pode ser definido como construção cultural. Nesse sentido, as definições materiais e tipológicas devem ser concebidas como elementos do processo de significação. O objeto individual é integrado numa ampla rede de associações e de valores que integram as competências visuais (KNAUSS, 2006, p. 114).

Com base no amplo repertório de experiências possibilitadas através da cultura visual, a arte está entre elas; favorecendo que os sujeitos ampliem sua compreensão e clareza ante possibilidades de existência e multiplicidade de situações, constituindo a sociedade e a si próprio. Existência e experiência que podem também corroborar com o processo de construção de um sujeito pós-moderno mais ético, estético e transformador, trazendo a ele o desafio de ser intérprete crítico e sensível da visualidade. Digo sensível da visualidade, pois “a experiência visual não se realiza de modo isolado. Ao contrário, elas são enriquecidas pelas memórias e imagens de vários universos de nossas vidas” (KNAUSS, 2006, p. 114), destarte, “no campo dos estudos visuais, nem sempre se considera desejável a separação do visual dos outros sentidos” (KNAUSS, 2006, p. 114).

Os estudos culturais sobre o ensino de arte abordam problemas vinculados ao gênero, às manifestações da cultura pós-moderna, ao multiculturalismo e aos fenômenos da globalização vinculados às novas tecnologias (HERNÁNDEZ, 2000, p. 40). A questão predominante sobre arte e imagem na literatura recente da cultura visual e da história da arte está relacionada à interpretação e a retórica (MITCHELL in MARTINS, 2006, p. 69). Rogoff situa a cultura visual entre as “mudanças sofridas, desde os anos 60, por diferentes campos do conhecimento” (apud HERNÁNDEZ, 2007, p. 45), contudo, sua perquirição ocorre a partir de 1990. O “estudo sobre a cultura visual emergiu do encontro da história da arte com os estudos culturais e estabeleceu o território dos estudos visuais”, portanto, “o campo dos estudos visuais coloca questões que não foram postas pela história da arte e que, [...] podem caracterizar uma nova historiografia de marca interdisciplinar” (KNAUSS, 2006, p. 106). Conforme Knauss

a categoria de cultura visual permite, de um lado, expandir a história da arte ao integrar os objetos artísticos no mundo das imagens ou ao integrar o mundo das imagens no mundo das artes. De outro lado, porém, a categoria de cultura visual apresenta um modo de colocar novos desafios para a história da arte, redefinindo o próprio estatuto da arte como construção histórica e com variações que lhe conferem historicidade própria (2006, p. 113).

Na atualidade, a cultura visual pensa a imagem a partir de uma dimensão mais ampla, onde seu conceito aproxima-se “da diversidade do mundo das imagens, das representações visuais, dos processos de visualização e de modelos de visualidade” (KNAUSS, 2006, p. 106). Assim sendo, logo ela refere-se às sociedades dominadas pelas imagens e informações, as quais circulam em velocidade desenfreada, tornando difícil o controle ao acesso e a maneira como chegam até nós e, principalmente, até crianças e adolescentes.

No texto *O Desafio de Fazer História como Imagens: arte e cultura visual*, Paulo Knauss (2006), pondera sobre diferentes definições do conceito de Cultura Visual, segundo diversos autores, conceituações estas que ora apresento.

Segundo Knauss (2006), W. J. T. Mitchell, fala sobre a *pictorial turn*, traduzida como “virada pictórica”. Mitchell enfatiza “o figurado como representação visual”, um novo movimento onde, “as diferentes disciplinas do campo das humanidades estariam sendo desafiadas a complexificar sua reflexão por meio do estabelecimento de uma ampla ordem de questionamentos intelectuais a partir da imagem”

(MITCHELL *apud* KNAUSS, 2006, p. 106). O termo *pictorial turn*, também é utilizado por Martin Jay “para sublinhar a importância assumida pelos modos de ver e pela experiência visual como paradigma da nossa época” (*apud* KNAUSS, 2006, p. 107).

Para Michael Ann Holly, os estudos visuais são “resultado da aproximação do pensamento sobre a obra de arte com a teoria contemporânea que vem de outras disciplinas” (*apud* KNAUSS, 2006, p. 107-108), o autor interroga “o papel de todas as imagens na cultura que podem ser comparadas como representações visuais produzidas no âmbito da produção cultural, não deixando espaço para antigas categorias do campo das artes” (*apud* KNAUSS, 2006, p. 108). Tal pensamento está em conformidade com o de James D. Herbert, pois o autor também “argumenta que os estudos visuais correspondem à disciplina que tem a cultura visual como objeto, o que permite tratar os aspectos visuais de todas as criações humanas, inclusive os que não são designados como artísticos” (*apud* KNAUSS, 2006, p. 108). Segundo Dikovitskaya,

[...] os estudos visuais dão atenção às imagens, mas usa teorias que foram desenvolvidas no largo campo das humanidades e das ciências sociais para colocar em questão as formas como os sentidos são produzidos e entram em circulação em contextos sociais específicos (*apud* KNAUSS, 2006, p. 108).

Já Nicholas Mirzoeff, “defende a necessidade do estudo da cultura visual se posicionar como o estudo crítico da cultura global da visualidade, sob domínio da mediação tecnológica baseada na imagem digital ou virtual” (KNAUSS, 2006, p. 109). Segundo Mirzoeff, “o desenvolvimento recente da tecnologia digital é a causa de mudanças culturais importantes que deram lugar à preeminência do visual na vida cotidiana” (KNAUSS, 2006, p.109). Assim sendo, Mirzoeff utiliza “o termo visualidade como a ponte entre representação e poder cultural na era da globalização” (KNAUSS, 2006, p.109). A autora Lisa Cartwright, também aborda a questão tecnológica, mas sob um viés diferente. Ela enfatiza os “os problemas que advêm do domínio tecnológico sobre o universo das práticas visuais em tempos atuais” (KNAUSS, 2006, p.109), destacando “a análise da virtualidade óptica e os domínios pós-virtuais nos campos dos discursos médico e científico, como no caso da associação entre biomedicina e tecnologia digital” (*apud* KNAUSS, 2006, p.109).

Nesse contexto, julgo de extrema importância que as pessoas saibam ler, produzir e questionar as imagens que lhes cercam, mas não só: sejam elas capazes

de atribuir sentido ao que leem, pois imprimindo-lhes sentidos, poderão construir posicionamento críticos, reflexivos, sensíveis, atuando como produtores mais conscientes do potencial do discurso imagético. Na medida em que a cultura visual questiona a especificidade dos objetos visuais (*apud* KNAUSS, 2006), “o objeto de estudo valoriza a categoria de imagem em sua relação com a cultura visual” (*apud* KNAUSS, 2006, p.110). Mas para que isso ocorra, é necessário não apenas introduzir a noção de cultura visual, mas também incorporar uma atitude diante do conhecimento.

Discorrer sobre a compreensão da cultura visual implica em problematizar as interpretações feitas a partir das imagens que nos circundam, valorizando a vida e a maneira como pensamos.

3. Processos de identificação por imagens

Os processos de construção da identidade, ou, o chamado aqui de construção identitária, compõem o que Maffesoli traz como uma “lógica da identificação” (1996, p. 302), a qual, ao contrário de se nutrir de uma identidade estável, não possui contornos limitáveis, pois é proteiforme, fugidia, complexa: diz do prazer dos sentidos, do reino da aparência, da barroquização do mundo social, da naturalização da cultura, da pregnância da imagem.

A sociedade ou as “tribos”⁶, pertencentes ao final do século XX, já não mais se apoiavam numa lógica da identidade. “A metáfora da tribo, [...] permite dar conta do processo de desindividualização, da saturação da função que lhe é inerente, e da valorização do papel que cada pessoa é chamada a representar dentro dela” (MAFFESOLI, 1998, p. 8-9). O sujeito já não necessita de um fim preciso, o deslocamento de tribo a tribo e essa instabilidade tão característica a ela possibilita heterogeneidades de domínio cultural, produtivo, sexual, e ideológico.

O eu é uma frágil construção, não tem substância própria, mas se produz através das situações e experiências que o moldam num perpétuo jogo de esconde-esconde, numa multiplicidade de personagens segundo lugares, vizinhanças, ocupações do momento, numa mudança de pele contínua, num efeito em composição.

Ao mesmo tempo em que se observa a saturação do indivíduo indivisível e uno, há uma emergência da pessoa (persona ou máscara). A pessoa, pois, tem várias máscaras a sua disposição. Ela é, estruturalmente, plural, não mais uma identidade, mas antes, pertencente ao universo das “identificações múltiplas”. A idéia de pluralidade do ser era considerada uma espécie de esquizofrenia (esquizo significa corte). Vou me expressar através de máscaras sucessivas. Muda a concepção temporal. No individualismo, o que está em jogo é o futuro. Na pessoa, o que está em jogo é o instante eterno. A consequência da pluralização é a multiplicação das grandes emoções compartilhadas. (MAFFESOLI, 2008, p. 9).

O processo de identificação é ambíguo: de um lado, anuncia o que está nascendo, e de outro, para sua verbalização, lança mão do que dispõe, pois o que

⁶ Termo utilizado por Maffesoli para designar o vaivém constante que se estabelece entre a massificação crescente e desenvolvimento dos microgrupos, fundamentado pelas noções de comunidade emocional, de potência e de socialidade.

de fato está em jogo é antes o prazer de estar-junto e o prazer lúdico de exprimi-lo. Sua descrição proveniente, de difícil captação, pode apenas contar com descrições provisórias, nebulosas, que apresentam diversos tons de uma mesma cor, modulações, mestiçagens. Antes trata de uma “mostração similar” de ressaltar similitudes de um conjunto orgânico onde, ao mesmo tempo, cada parte é a totalidade da qual participa e faz sentido na estrutura hologramática que define um universo concreto em gestação.

Devemos estar atentos para o fato de que, embora a identidade seja dita dinâmica, às vezes somos determinados a “deve ser” isso ou aquilo, ou então devemos ter uma identidade, o que trata, em última instância, de um pensamento de ordem. Em compensação, outro modo de abordagem poderá tratar do sujeito sempre a partir do outro, da alteridade, seja esse outro material ou imaterial, objeto, lugar, pessoa ou relação, ou ainda os outros que pululam em mim e se constroem na convivência. A relatividade dessa identidade vai condicionar a ligação com o mundo de forma *heterônoma*, ou seja, cada um só vale pelo outro, constituindo o laço social dotado de uma solidariedade específica.

Inúmeras intervenções refletem marcas das identificações dos seus habitantes nas avenidas das grandes cidades, prédios, casas, anúncios, fachadas e também pichações. Expressões gráficas presentes em diversas partes do mundo - como as citadas pichações - retratam também a maneira como determinados grupos enxergam os lugares em que vivem.

Não somente em muros encontram-se estas diferentes marcas. Por exemplo, ao passar pela rua olha-se para uma revista na banca, na capa está estampada a foto de uma atriz ou modelo de corpo escultural. Em uma época onde a imagem é tão valorizada, muitas vezes é preciso retocar, manipular, colorir, e o mundo acaba tornando-se um grande laboratório visual a caminho de uma suposta perfeição estética que, na maioria das vezes, não reflete quem realmente somos. Segundo Hernández (2007)

Cada indivíduo tem uma percepção de que pode ou não ser coincidente com a que os outros indivíduos ou diferentes grupos têm a seu respeito. As discrepâncias entre a própria subjetividade e a identidade grupal é causa de preocupação e ansiedade nos jovens. O que leva com frequência a que a identidade do grupo prevaleça sobre a experiência individual (p.73).

A relação entre imagem e construção identitária, foi aqui pensada num contexto em que as imagens foram fornecedoras de conhecimentos e saberes para as pessoas se identificarem socialmente, afetivamente, enfim. As imagens nunca são vazias de representação, elas sempre mostram algo conectado à classe social, ao gênero, à visão de mundo. Conforme Martins (2006)

[...] a cultura visual se apropria do conceito de interpretação dialógica instituindo e ambientando o princípio da heterogeneidade, núcleo central das reflexões pós-estruturalistas. Ênfase dessas reflexões, o 'conceito de autor', as 'teorias sobre o sujeito' e a questão das 'múltiplas identidades' geram deslocamentos conceituais e interpretativos abrindo espaço para discussão sobre o modo como imagem e arte nos interpelam (p.73).

A construção dos processos de identificação pelas imagens, assim como de outros contextos sociais, torna-se um problema quando as imagens são observadas sem analisarem suas referências estéticas, quando são tidas simplesmente como verdades absolutas, deixando de ser examinadas sob um viés mais crítico e sensível. Quando não há criticidade e sensibilidade em sua análise, podem sedimentar identidades baseadas em autoritarismos, visões de mundo fixas e estereótipos. A *visualidade* é um processo eminentemente plástico, fluído, onde a percepção sensorial constrói figuras que a memória, a imaginação e a ação podem transformar. Em arte, essa identidade revela o processo de construção, de sua natureza, do homem que a criou, da cultura e da história. Os processos criadores em arte implicam, portanto, em como a aparência da coisa é *constituída a partir de seus* sinais, de suas marcas, de sua cor, de suas substâncias, estruturas, detalhes e valores, ou seja, de seu caráter.

Nesse novo contexto de uma sociedade imagética, torna-se evidente seu forte poder de influência sobre a construção identitária do indivíduo. Aumont pontua que jamais teremos uma relação pura com as imagens, separada de toda a realidade concreta; ao contrário, a visão efetiva das imagens realiza-se em um contexto multiplamente determinado: o social, institucional, técnico e ideológico (AUMONT, 2007, p. 15).

1. A/r/tografia

Intentando a valoração, o aperfeiçoamento, a ampliação dos campos de pesquisa em arte, pesquisadores nas academias norte-americana e europeia vem buscando novas metodologias de pesquisa acadêmica, uma vez que os limites criados dentro das Instituições de Ensino Superior, IES, não comportam amplamente os anseios da Pesquisa Baseada em Arte, PBA⁷ e a Pesquisa Educacional Baseada em Arte, PEBA⁸. Segundo Belidson Dias (*apud* DIAS, B.; IRWIN, R., 2013)

O argumento-chave para essas metodologias é que elas, ao enfatizarem a produção cultural da cultura visual, rompem complicam, problematizam e incomodam as metodologias normalizadas e hegemônicas que são aquelas que estabelecem, formatam, conduzem, concebem, e projetam o conceito de pesquisa acadêmica em artes, educação e arte/educação (p. 23).

Inserida na PEBA, a A/r/tografia foi instaurada por Elliot Eisner na Stanford University, nos EUA, entre 1970-1980. Ela coloca “a criatividade à frente no processo de ensino, pesquisa e aprendizagem, [...] gera *insights* inovadores e inesperados ao incentivar novas maneiras de pensar, de engajar e de interpretar questões teóricas como um pesquisador e práticas como um professor” (DIAS, *apud* DIAS; IRWIN, 2013, p. 24). À vista disso, para as práticas em PEBA e PBA, na A/r/tografia, é mais considerável “o conceito de ‘vivificação’ [...] do que os conceitos de infalibilidade, verificação e replicação positivas” (DIAS, *apud* DIAS; IRWIN, 2013, p. 24), ela busca “a ampliação da compreensão dos indivíduos” (IRWIN, *apud* DIAS; IRWIN, 2013, p. 28), abrangendo práticas do artista, do educador e do pesquisador. A respeito da origem do termo A/r/tografia, para Leonardo Charréu, proferem Martine e tourinho (2013) que

A própria designação é criativa e singular, na medida em que é meio acrônimo (letras iniciais) e meia palavra: “a” de artist, “r” de researcher e “t” de teacher (em língua portuguesa, respectivamente, artista, investigador e professor). Já a segunda metade do termo, “graphy” [...] significa escrever, o que não deixa de ser paradoxal, quando, no essencial, na metodologia se esforça por ultrapassar as limitações da linguagem como veículo de expressão de experiências humanas que só as artes podem proporcionar. (CHARRÉU, *apud* MARTINS; TOURINHO, 2013, p.105).

A A/r/tografia é um modo original para conjurar ou ocasionar a compreensão e o conhecimento que as pesquisas tradicionais não asseguram. Inserida na pesquisa-

⁷ Do termo inglês *Arts Based Research* (ABR).

⁸ Do termo inglês *Arts Based Educational Research* (ABER).

ação, vem sendo amplamente utilizada em pesquisas na área da educação, vendo a pesquisa-ação como uma prática viva (SUMARA; CARSON, 1997 *apud* DIAS; IRWIN, 2013, p. 28). Destarte, investigações impregnadas de práticas não são apenas agregadas à vida de alguém, mas são a própria vida deste, de modo que “quem se é torna-se completamente emaranhado naquilo que se sabe e faz” (IRWIN, *apud* DIAS; IRWIN, 2013, p. 28). Conforme Dias (2009)

A A/r/tografia é uma forma de representação que privilegia tanto o texto (escrito) quanto a imagem (visual), quando eles encontram-se em momentos de mestiçagem ou hibridização. Ela oferece para o pesquisador e educador uma escala de métodos que permitem auxiliar os processos de questionamentos, reflexão, e fazer (p. 3777).

A/r/tografia se pressupõe uma Pesquisa viva, visceral, um encontro construído através de compreensões, experiências e representações artísticas e textuais (IRWIN, *apud* DIAS; IRWIN, p. 28). À investigação a/r/tográfica, interessa muito mais o processo do que os resultados. Fala-se da *vivificação* na pesquisa a/r/tográfica, pois se trata de estar atento à vida ao longo do tempo, relacionando o que não parece estar relacionado, sabendo que sempre haverá ligações a serem exploradas (Idem, p. 29) e, quanto aos a/r/tógrafos, eles se inserem no campo de pesquisa qualitativa e habitualmente tem grande interesse por histórias de vida, lembranças e fotografias, desenvolvendo um trabalho reflexivo, recursivo, refletivo e responsável.

Conforme Irwin (2013)

Reflexivo, ao repensar e rever o que aconteceu antes e o que pode advir; **recursivo**, ao possibilitar que suas práticas espirem por meio de uma evolução de ideias; **refletivo** ao questionar seus próprios preconceitos, suposições e crenças; **responsável** ao assumir o encargo de agir eticamente com seus participantes e colegas (*apud* DIAS; IRWIN, 2013, p. 30).

Assim sendo, A/r/tografia é uma prática hermenêutica, pois “não só reconhece a importância da interpretação própria e coletiva, mas ela compreende profundamente que estas interpretações estão em estado de devir e nunca podem se fixar em categorias premeditadas e estáticas” (CARSON; SUMARA, 1997, p. xviii in IRWIN, SPRINGGAY, 2013, p. 142). À A/r/tografia interessa “*criar as circunstâncias* para produzir conhecimento e compreensão através de um processo carregado de pesquisa”. (IRWIN et al., 2009 *apud* DIAS; IRWIN, 2013, p. 142),

promovendo, assim, novos vieses para os campos epistemológicos e metodológicos na área da pesquisa no campo da arte/educação. Nesse sentido

o que caracteriza a 'investigação baseada nas artes' não é a inclusão de imagens ou de textos literários, poesias, desenhos, etc., para compor a pesquisa, mas o modo em que estas e outras formas de representação artística se inserem na pesquisa, onde se situam e, acima de tudo, onde nos situam como pesquisadores e leitores. Não se trata, portanto, de usar determinados métodos ou práticas 'artísticas' mas de nos relacionarmos de 'outro modo' com o que investigamos, de nos apropriarmos de um outro tipo de olhar que reconhecemos no 'artístico' e que nos permite vislumbrar aquilo que mediante outras metodologias seria impossível (Marilda Oliveira, 2013)⁹.

Valho-me das palavras de Marilda Oliveira (2015) para versar sobre o meu encontro com o dissenso através da *a/r/tografia*. Trago o dissenso não como uma “diferença dos sentimentos ou das maneiras de sentir” (p. 449), mas como “essa desconformidade, essa perturbação no sensível, esse marulho, esse rumor que produz uma modificação singular do que é visível, dizível, contável” (p. 449). Interessa-me enquanto professora, artista e pesquisadora “pensar, ler, escrever e produzir pesquisas em educação dentro desse escopo da dobra, do disforme, daquilo que não é consenso, daquilo que não é padrão, do que não está dado” (p. 449).

Trago o dissenso e a dobra, associados “à ideia de que cada pesquisador tenha que fabricar para si sua pesquisa. Sair do uníssono, fabular, escrever por fragmentos, buscar granulações” (OLIVEIRA, 2015, p. 450). Estes permitem “haver rachaduras, rupturas, lágrimas ou incisões no que percebemos” (IRWIN apud DIAS; Irwin, 2013, p. 33) através das aberturas que, por vezes, “nos ajudam a ver além do que é naturalizado, presumido, dado como consumado” (Idem, p. 33). Quando há dissenso, lacuna, fragmento e granulação, ocorrem intervenções, diálogos e interações, favorecendo que “atravessamentos aconteçam e que o imprevisto possa se fazer presente, permitindo a interferência, a dobra” (OLIVEIRA, 2015, p. 451).

Isto posto, na busca de melhor compreender as problemáticas que circundam a pesquisa – cultura visual, processos de construção identitária, *A/r/tografia* e experiência estética –, verso sobre os encontros e procedimentos metodológicos

⁹ Trecho retirado do texto “Contribuições da perspectiva metodológica ‘investigação baseada nas artes’ e da *A/r/tografia* para as pesquisas em educação”, de Marilda Oliveira de Oliveira, para a 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt24_trabalhos_pdfs/gt24_2792_texto.pdf

desenvolvidos.

Ressalto que, devido à grande produção de material para esta pesquisa, optei por dividir os Diários *A/r/tográficos* em categorias. Cada uma delas aparece ora priorizado um, ora priorizado outro. As categorias são: Elementos *A/r/tográficos*; comprometimento social; sensível; e indagações sobre a vida.

De agora em diante, ao início de cada capítulo, foi posta a data do desenvolvimento de cada passo dado, cada transcurso, tal qual é feito nos diários, mas este, enquanto um grande Diário *A/r/tográfico*, atentou para a vivificação das histórias narradas.

CAPÍTULO III

(SER)SENSÍVEL

Só podemos entender bem uma época sentindo seus odores. Os humores sociais e instintivos são mais eloquentes a seu respeito do que muitos tratados eruditos. Neles exprimem-se os afetos, as paixões, as crenças que a permeiam. É assim que se manifestam os sonhos mais desvairados com que ela jogou dos quais vem a ser joguete. É assim que podemos entender que a “parte destruidora”, a do excesso ou da efervescência, é exatamente o que sempre antecipa uma nova harmonia.

Michel Maffesoli, 2004.

1. Arte, experiência e educação

Deter-se em buscar definições plausíveis para o que é ou poderia ser arte entre suas diversas possibilidades é uma tarefa tão laboriosa quanto as perquirições/investigações ocasionadas pelas práticas artísticas contemporâneas, posto que, ao considerar o viés sensitivo, abstrato, lúdico e fantasioso, por meio de operações não-lógicas e não-verbais, a arte, antes que delimitada, precisa ser sentida, experienciada. Entretanto, podemos dizer que ela não imita o real, não é um mero reflexo da realidade, mas, pelo contrário, “[...] é um modo pelo qual a sociedade fala de si mesma [...] que permite que os dilemas, memórias, contradições e aspirações sociais de uma época sejam equalizados”. Orquestra atividades que não desejam “[...] legislar sobre condutas individuais ou coletivas”, mas por ser situada historicamente, “[...] atuar como registro simbólico de determinadas questões que seriam imperceptíveis de outra forma” (DA ROLT, 2010, p. 48).

A atividade chamada de arte, em conformidade com Jimenez,

[...] não se contenta em estar presente, pois ela significa também uma maneira de representar o mundo, de figurar um universo simbólico ligado à nossa sensibilidade, a nossa intuição, ao nosso imaginário, aos nossos fantasmas. É este seu lado abstrato. Em suma, a arte ancora-se na realidade sem ser plenamente real, desfraldando um mundo ilusório no qual, frequentemente – mas não sempre – julgamos que seria melhor viver do que viver na vida cotidiana (JIMENEZ, 1999, p. 10).

Vislumbrando compreender lacunas, ilegibilidade e subjetivações deixadas ao longo do período moderno e pós-moderno, atualmente seria interessante às artes atentarem para questionamentos sobre “os verdadeiros interesses da arte contemporânea, suas relações com a sociedade, a história, a cultura” (BOURRIAUD, 2009, p. 9), assinala o teórico francês Nicolas Bourriaud, sem esquecer que “hoje a prática artística aparece como um campo fértil de experimentações sociais, como um espaço parcialmente poupado à uniformização dos comportamentos” (BOURRIAUD, 2009, p. 13).

A respeito das práticas artísticas, Raimundo Martins anota que

Uma das mudanças fundamentais que afetou as práticas artísticas nas três últimas décadas foi a perda do estatuto ontológico da arte e, em

decorrência, a dissolução das especificidades e traços essenciais que a caracterizavam. Ideias como “autonomia”, “originalidade” e “autenticidade”, outrora conceitos que distinguiram a obra de arte, foram gradativamente distanciando obra e fazer artístico dos processos e práticas do cotidiano. (MARTINS, 2006, p. 66).

A arte contemporânea engloba, portanto, uma pluralidade de obras e múltiplos locais de cultura. Em meio a este emaranhado de possibilidades artísticas do século XXI está o público, que “[...] parece contar com o acúmulo de suas experiências, com um certo hábito, com seu olhar ‘tarimbado’ e observa tudo que lhe é apresentado, para tentar aplicar um julgamento estético, ou, na falta dele, poder ao menos se ‘encontrar’”, comenta Anne Cauquelin (2005, p. 9). E o faz na busca de saciar a carência de respostas que dizem respeito às práticas contemporâneas, para então, quiçá, compreender a complexidade que lhe é tão peculiar, complementa.

Produzir arte, hoje, observa Ricardo Bausbaum (2001), é operar com vetores de um campo ampliado, que se abre ao entrecruzamento de diversas áreas do conhecimento, num panorama interdisciplinar, sem prejuízo de sua autonomia ou especificidade enquanto prática da visualidade. No campo em que o artista se move, a cultura como paisagem não é natural, mas ele, nela, realiza intervenções, muitas vezes para promover movimentos de instabilidade, incerteza, perguntas, gerar paradoxos, conflitos, problematizações, por meio de uma inteligência plástica. O fazer artístico é um dispositivo de processamento intensivo e simultâneo de vários pontos de vista e nunca uma representação das relações entre conceitos, percepções e afetos. Para compreender, lidar e/ou aceitar a produção contemporânea, portanto, é preciso reconhecer não só a primazia da obra, mas todo um *processo*, complexo, de comprometimento ético-estético.

A Arte, de qualquer forma, mergulha na desordem, é perturbação, transgressão. Sempre estabeleceu relações sinuosas, “escabrosas, com a racionalidade. No limite, sempre produziu verdades mais ou menos *clandestinas* enquanto tais. Verdades menores, errantes, que não chegavam a enfrentar o tribunal da razão” (BRITO, *apud* BAUSBAUM, 2001, p. 211).

Na primeira metade do século vinte, com a explosão das vanguardas, a obra passa a “ser tudo e qualquer coisa”, diz Brito (*apud* BASBAUM, 2001, p. 202), aproximando-se da desordem, deparando-se o homem com a desnaturalização do olhar, seu descentramento da perspectiva renascentista e da contemplação pura. As artes passam a ser uma plataforma móvel que desestabiliza certezas, pontos de

apoio, dissolvem a visão e a unidade, questionando “o próprio visível (...) [denunciando] sua fragilidade”. “Assim, não localizavam nada- inversamente, tiravam as coisas de lugar” (Idem, 2001, p. 203).

Mirela Meira (2013, p. 53) anota que “paradoxalmente, a modernidade *mata* a arte enquanto representação para salvá-la e estabelecer saberes específicos, distantes dos conceitos e das demais racionalidades instituídas”. Na contemporaneidade, aproxima-se perigosamente da desordem ao romper com o institucional, tentando desesperadamente se afastar da racionalização que invade todas as dimensões do real cobrando produtividade, lucro, desumanização.

Ao ponderar sobre arte moderna e contemporânea, Jimenez (1999) diz que hoje acontece algo diferente, pois a arte contemporânea atravessa “[...] uma crise de legitimação” facilmente constatada. Os artistas atuais são acusados “[...] de ceder à displicência, de produzir qualquer coisa, de privilegiar sua própria reputação mediática em detrimento da criação”. Atribui-se a responsabilidade por esta displicência à arte moderna e sua concepção quimérica de um mundo. Ao romper com a tradição, assinala Jimenez, “[...] com qualquer classicismo, o modernismo teria acelerado a dissolução das certezas e favorecido o desaparecimento dos valores ligados à beleza, à harmonia, ao equilíbrio, à ordem”. Legou, assim, aos artistas de nossa época, um fardo, “[...] uma pesada herança, herança tanto mais funesta por levar diretamente à morte da arte, muitas vezes proclamada no passado, mas que alguns consideram senão como efetiva, pelo menos como inelutável” (JIMENEZ, 1999, p. 14).

Posto isso, torna-se imprescindível, em arte, que todos tenhamos experiências¹⁰ estéticas, estudar aprofundadamente estética¹¹. A reflexão estética

¹⁰ A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimentar). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-européia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a idéia de travessia, e secundariamente a idéia de prova. Em grego há numerosos derivados dessa raiz que marcam a travessia, o percorrido, a passagem: *peirô*, atravessar; *pera*, mais além; *peraô*, passar através, *perainô*, ir até o fim; *peras*, limite. Em nossas línguas há uma bela palavra que tem esse *per* grego de travessia: a palavra *peiratsês*, pirata. [...] A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “ex-iste” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente. Em alemão, experiência é *Erfahrung*, que contém o *fahren* de viajar. E do antigo alto-alemão *fara* também deriva *Gefahr*, perigo, e *gefährden*, pôr em perigo. Tanto nas línguas germânicas como nas latinas, a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo (LARROSA, 2002, p. 25).

¹¹ Estética (in. Aesthetics-, fr. Esthétique, ai. Aesthetik, it. Estética). Com esse termo designa-se a ciência (filosófica) da arte e do belo. O substantivo foi introduzido por Baumgarten, por volta de 1750, num livro (Aesthetica) em que defendia a tese de que são objeto da arte as representações confusas,

começa logo que é possível estabelecer uma relação “[...] entre o que é agradável aos sentidos e o que agrada à “alma”, entre o prazer sensível e o prazer inelegível, em outras palavras, entre a percepção e o julgamento” (JIMENEZ, 1999, p. 54).

Estética, Ética e Educação, por conseguinte, encontram-se indissolivelmente ligados para Humberto Maturana, para quem o educar se constitui em um processo “[...] em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência” (1998, p. 29). A convivência pressupõe uma ética, conformada e conformadora de uma estética, onde a maneira como sentimos e temos emoções determina nossas ações.

A educação ocorre, portanto, “[...] todo o tempo e de maneira recíproca. Ocorre como uma transformação estrutural contingente com uma história no conviver, e o resultado disso é que as pessoas aprendem a viver de uma maneira que se configura de acordo com o conviver da comunidade em que vivem” (MATURANA, 1998, p. 29). Todavia, enquanto um “sistema educacional”, ela “[...] configura um mundo, e os educandos confirmam em seu viver o mundo que viveram em sua educação. Os educadores, por sua vez, confirmam o mundo que viveram ao ser educados no educar” (MATURANA, 1998, p. 29).

Segundo Marly Meira (2014),

Em arte, aprendizagem estética é fator de discernimento sensível, processo cognitivo que ocorre junto à percepção, atenção, memória e imaginação em simultâneo. Portanto em franca dependência das sensações que ocorrem no corpo dinâmico em relação com o ambiente. Não fica restrita ao piloto-automático da intuição, é desafiada a continuamente se atualizar no momento presente dos eventos experimentados (MEIRA, 2014, p.55).

Todavia, para Jimenez, a história da estética não se faz sem a história da sensibilidade, pois ela só é concebível se dermos a este termo um sentido largo. A história da Estética seria por consequência não “[...] a história das teorias e das

mas claras, isto é, sensíveis, mas "perfeitas", enquanto são objetos do conhecimento racional as representações distintas (os conceitos). Esse substantivo significa propriamente "doutrina do conhecimento sensível". Kant, que também fala (Crítica do Juízo) de um juízo estético, que é o juízo sobre a arte e sobre o belo, chama de "E. transcendental" (Crítica da Razão Pura) a doutrina das formas apriori do conhecimento sensível. Mas em Kant o substantivo E., alusivo à arte e ao belo, já não se referia à doutrina de Baumgarten; hoje, esse substantivo designa qualquer análise, investigação ou especulação que tenha por objeto a arte e o belo, independentemente de doutrinas ou escolas (ABBAGANO, 2007, p. 367).

doutrinas sobre a arte, sobre o belo ou sobre as obras” (JIMENEZ, 1999, p. 25), mas um relato sobre o imaginário e os discursos “[...] que procuram valorizar o conhecimento sensível, dito *inferior*, como contraponto ao privilégio concedido, na civilização ocidental, ao conhecimento racional” (JIMENEZ, 1999, p. 25), entendido como “superior”.

Em conformidade com Duarte Jr. (2001) pode-se dizer que

Na consideração e educação do sujeito, hoje, sua dimensão imaginativa, emotiva e sensível (ou sua corporeidade) deve ser colocada como origem de todo projeto que vise a educá-lo e a fortalecê-lo como princípio da vida em sociedade. A sensibilidade do indivíduo constitui, assim, o ponto de partida (e talvez, até o de chegada) para nossas ações educacionais com vistas à construção de uma sociedade mais justa e fraterna, que coloque a instrumentalidade da ciência e da tecnologia como meio e não um fim em si mesma (p. 145 -146).

Assim, é necessário, segundo esse autor, “[...] não apenas recolocar o sujeito humano no centro de nossas considerações, especialmente educacionais, mas ainda e principalmente alargar o conceito para que ele possa tomar sua real dimensão” (DUARTE Jr., 2001, p. 145). Para tanto, faz-se imprescindível que se transcenda “[...] os estreitos limites iluministas e instrumentais que o faziam identificar-se, *tout court*, com a racionalidade científica e operacional” (DUARTE Jr., 2001, p. 145). Pode ser que assim possamos formar “[...] sujeitos mais plenos, cujas relações com os objetos do mundo não se restrinjam apenas aos modos instrumentais e cientificistas, consoante os descaminhos de nossa modernidade tardia, mas integrem também os modos sensíveis (ou estésicos) de se captar o real” (DUARTE Jr., 2001, p. 145).

Referente às experiências ocorridas no cotidiano, pode-se dizer que “nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara” (LARROSA, 2002, p. 21). Isso diz respeito à carência de experiências que caracterizam a sociedade contemporânea, Larrosa (2002) aborda os excessos presentes no mundo que afetam as relações experienciais do homem, tratam-se dos excessos de informação, de opinião, de trabalho e falta de tempo. O autor denomina a informação como quase uma antiexperiência, diz que o sujeito preocupa-se em obter inúmeras informações, constituindo-se, assim, enquanto sujeito informante e informado, na busca incessante de notícias, novidades, em um curioso insistente, sempre insatisfeito.

A respeito dessas informações transpassadas rapidamente, “podemos dizer [...] que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu” (LARROSA, 2002, p. 19). O sujeito moderno é um sujeito informado e que opina, contudo “a obsessão pela opinião também anula nossas possibilidades de experiência, também faz com que nada nos aconteça” (Idem, p. 19).

A experiência torna-se cada vez mais rara pela falta de tempo, “tudo o que se passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa” (LARROSA, 2002, p. 23), ou seja, são criadas situações temporais fugazes e instantâneas que interrompem o tempo necessário à experiência em si, “por isso, a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência” (Idem, p. 23). A experiência muito se confunde com o trabalho, conforme Jorge Larrosa (2002):

Existe um clichê segundo o qual nos livros e nos centros de ensino se aprende a teoria, o saber que vem dos livros e das palavras, e no trabalho se adquire a experiência, o saber que vem do fazer ou da prática, como se diz atualmente. Quando se redige o currículo, distingue-se formação acadêmica e experiência de trabalho. Tenho ouvido falar de certa tendência aparentemente progressista no campo educacional que, depois de criticar o modo como nossa sociedade privilegia as aprendizagens acadêmicas, pretende implantar e homologar formas de contagem de créditos para a experiência e para o saber de experiência adquirido no trabalho. [...] Minha tese não é somente porque a experiência não tem nada a ver com o trabalho, mas, ainda mais fortemente, que o trabalho, essa modalidade de relação com as pessoas, com as palavras e com as coisas que chamamos trabalho, é também inimiga mortal da experiência (p. 23).

O sujeito pós-moderno prefere constituir-se enquanto sociedade da informação, da opinião, do trabalho e da falta de tempo, tornando-se uma sociedade impregnada de excessos, ao invés de desfrutar dos deleites que são tão peculiares à singularidade vivenciada em cada experiência estética. Larrosa, ao estender-se sobre o sujeito da experiência, o caracteriza “seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura” (LARROSA, 2002, p. 19). Deste modo,

[...] é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre (LARROSA, 2002, p. 20).

Jimenez (1999) pondera que ao fim do século XVII e início do século XVIII, a reconhecimento dada ao papel da experiência, das sensações e reflexões estéticas relativas ao sentimento e à imaginação, representam a modificação do pensamento e entendimento sobre estética, principalmente no que diz respeito à filosofia e ciência, habitualmente ligadas à razão, e não ao sensível, à sensação, ao sentimento, à sensibilidade, à intuição, à ilusão, à invenção, à imaginação, à sensualidade, à paixão, ao prazer, etc.

Aliás, a experiência não existe por si só, ela “precisa da imaginação, a única que é capaz de transformar em idéias as impressões que resultam dos sentidos” (JIMENEZ, 1999, p. 80), e ela só torna-se uma experiência estética devido ao nível de singularidade que adquire em cada situação, a experiência em arte precisa ser singular, perceptiva e ter consciência.

Conforme Dewey, “a experiência em si tem um caráter emocional satisfatório, porque possui integração interna e um desfecho atingido por meio de um movimento ordeiro e organizado. Essa estrutura artística pode se sentir de imediato. Nessa medida, é estética” (DEWEY, 2010, p.114).

O filósofo Marcos Villela Pereira sugere algumas proposições a respeito da atitude estética e experiência estética, argumentando que a atitude, postura ou posição estética (desinteressada) é antecessora a experiência estética. Define a atitude estética como *desinteressada*, pois “é uma abertura, uma disponibilidade não tanto para a coisa ou o acontecimento “em si”, (...) mas para os efeitos que ele produz em mim, na minha percepção, no meu sentimento” (PEREIRA, 2011, p. 114). Também menciona que

[...] trata-se de contemplar ativamente a coisa, ou seja, atentar para o sentimento que a experiência da coisa produz em mim. O *desinteresse* reside na suspensão dos juízos explicativos que o sujeito poderia proferir ante a coisa ou o acontecimento que vive, de modo que possa colocar-se em uma posição de vulnerabilidade ao seu efeito. O juízo estético, nesse sentido, se refere não propriamente a um objeto ou acontecimento, puramente, mas ao sentimento que esse objeto ou acontecimento produz no sujeito. O interesse reduz o objeto ou o acontecimento à sua condição de bem de consumo ou veículo moral ou peça de coleção ou portador de uma mensagem, etc., impedindo-o de tornar-se o disparador de algo que não seja aquilo a que foi destinado pelo interesse (PEREIRA, 2011, p. 114)

A atitude estética, diz respeito à abertura que o sujeito tem ante o mundo. E essa atitude não se caracteriza *nem* por uma posição passiva *nem* ativa, diante do objeto ou acontecimento, mas a uma *disponibilidade* que o sujeito tem (PEREIRA, 2011, p. 114). Posto isso, a experiência estética em Arte – aquela que incita o pensar, a memória, a sensibilidade, a imaginação, provoca emoções, enfim –, certamente pode contribuir para a construção de imaginários e identificações mais significativos.

Podemos ter experiências estéticas com relação a qualquer objeto ou acontecimento, independentemente de ser arte ou não, de ser belo ou não, de existir concretamente ou não. Qualquer coisa pode ser um objeto estético se estabelecemos ante ele uma atitude estética. Podemos ter experiências estéticas ao entrar em jogo com uma música erudita, uma música popular, um som da natureza, um ruído urbano ou, mesmo, com o silêncio. Podemos ter experiências estéticas com uma pintura clássica, uma imagem sagrada, um desenho na parede de uma caverna, uma fotografia, um filme, um desenho na areia do chão, uma paisagem, uma cena urbana ou, mesmo, com uma imagem apenas imaginada ou sonhada (PEREIRA, 2011, p. 115).

A experiência estética é aquela que “[...] ocorre diuturnamente conosco, quando nossos sentidos se demoram na descoberta das coisas em volta” (DUARTE Jr, 2012, p. 364) nos causa espanto, maravilhamento, mas também horror, dor. Paradoxalmente, essas duas dimensões se completam e isso deveria compor qualquer projeto educacional como ponto de partida. Pois é “sobre esses *insights* esplendorosos que se constroem as reflexões, as teorias, a filosofia e a ciência. E também a religiosidade e a arte surgem daí”, assinala Duarte Jr. (2012, p. 364)¹². É tarefa, portanto, de uma educação estética “legislar” sobre estes produtos, dada sua importância e força na constituição de campos de sentidos entre as pessoas, uma vez que, “se a educação é cultivo de modos de expressão, [...] ela se compromete com um processo formativo do caráter das pessoas, com sua habilidade para lidar com seu próprio imaginário em relação ao imaginário coletivo, a prazeres e dores de sua época” (MEIRA, 2014, p. 55). Assim sendo, julgo válidas proposições sobre experiência estética em Arte, vistas as provocações incitadas sobre o ser humano.

Marly Meira pondera que a experiência em Artes Visuais difere de outros campos, pois, nela, “[...] a experiência do fazer está vinculada intimamente à estesia

¹² Entrevista com João-Francisco Duarte Júnior. Revista Contrapontos - Eletrônica Vol. 12 - n. 3 - p. 362-367 / set-dez 2012. Disponível em: <http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/4039/2387>

e à atmosfera de interação que tanto professores como alunos estejam vivenciando no agora” (MEIRA, 2014, p.53). E este “[...] agora é o do instante presente, momento mágico e indefinível em que tudo está ocorrendo porque se está ali, inteiro, a testar capacidades de enfrentamento, nem sempre agradáveis” (MEIRA, 2014, p.53).

Michel Maffesoli, ao analisar as relações entre modernidade e contemporaneidade, trata de dois movimentos: ordem e desordem, presentes em toda relação temporal ou espacial. A relação entre elas é uma *nebulosa afetual* da qual não se pode excluir as paixões, com a ambiguidade que lhe é característica. Anota que nas histórias humanas, de forma cíclica, "identificam-se momentos em que se dá uma nítida ruptura entre o que é *instituído* [ordem] e o que é *instituinte* [desordem]. Esses "conflitos de paradigmas" são compreendidos "como modos diametralmente opostos de apreender o real" (MAFFESOLI, 2001, p. 118). O autor também propõe uma terceira via equivalente à *desordem criadora*, na figura de uma "razão sensível", capaz de conjurar ambos. Fundada na máxima medieval de coincidência dos opostos, ou "*coincidentia oppositorum*, que faz com que coisas, seres, fenômenos, totalmente opostos, se combinem (Idem, p.36).

Na modernidade, Bauman afirma que o sujeito “moderno” foi marcado por três preceitos: beleza, limpeza e ordem. Tais dogmas constituem um sujeito moderno oprimido, sem vontades próprias, submisso e suprimido, em que a ordem, bem como a inópia de liberdade predomina. Ao estender-se sobre os “mal-estares” da modernidade, contrapondo-os aos pós-modernos, Bauman diz que

Os mal-estares da modernidade provinham de uma espécie de segurança que tolerava uma liberdade pequena demais na busca da felicidade individual. Os mal-estares da pós-modernidade prôvem de uma espécie de liberdade de procura do prazer que tolera uma segurança individual pequena demais (BAUMAN, 1998, p. 10).

Segundo Jimenez, ao portar-se à condenação do artista moderno e sua ruptura com a arte moderna, fala sobre uma “tendência” de emancipação do artista e, conseqüentemente, de sua autonomia estética. “Todo assunto e toda forma estão hoje à disposição do artista que soube, graças a seu talento e a seu gênio, libertar-se da fixação de uma forma de arte determinada à qual ele fora condenado até então” (HEGEL *apud* JIMENEZ, 1999, p. 183). A arte moderna pode ser definida “por sua vontade de romper, não com o conteúdo, mas com as formas tradicionais, convencionais e acadêmicas” (JIMENEZ, 1999, p. 269), é um embate entre “suas

inquietações e seus desencantos diante de um mundo prisioneiro das próprias contradições entre progresso e regressão, novidade e arcaísmo” (JIMENEZ, 1999, p. 217).

Maffesoli (2004), ao proferir suas ideias sobre o sujeito moderno e pós-moderno, define este sujeito como aquele que é caracterizado pelo *individualismo epistemológico*, onde é dono de si próprio. Tal ideia condiz com o pensamento de Descartes *Je pense*. O sujeito “[...] aprende a ter uma identificação dominada por ela mesma e, conseqüentemente, aprende com os outros que chegaram a essa mesma dominação, a dominar o mundo” (MAFFESOLI, 2004, p. 26), ele é ainda um *crítico* que pensa por si só e tem laços com seu próprio Deus.

Para Maffesoli, o futuro tem um papel importante na constituição do sujeito moderno, pois, para o pensamento marxista, importa o está por vir. Na modernidade, o tempo é o futuro, o amanhã, o que dá indícios do advento da pós-modernidade, onde o sujeito pós-moderno é caracterizado pela palavra “nós”. Há, portanto, uma transição do “eu” para o “nós”, o sujeito começa a pensar no coletivo, no grupo, na comunidade, não há mais autonomia, mas, sim, uma relação de “outrar-se”, ou seja, me construo enquanto sujeito através das relações estabelecidas com o outro.

Com isso, o racional torna-se emocional e efêmero, há o retorno da criatividade, a retomada do lúdico, do festivo, do onírico e do imaginário. Maffesoli (2004) fala de um “corporismo” que é a plenitude do corpo, o corpo em sua integralidade, dotado de uma razão sensível que usufrui os sentidos. Também fala de uma “estetização do mundo”, de onde o utilitarismo é banido, ocorrendo, desse modo, a retomada das emoções religiosas, esportivas, musicais. Por fim, defende o aqui e o agora, onde importa o instante, o momento, a vivência do aqui e agora, e não mais a eternidade, os momentos eternos. A respeito da sociedade pós-moderna, “podemos dizer, de outra maneira, que uma sociedade mais sensualista substitui, aos poucos, a sociedade racionalista que foi a sociedade moderna” (MAFFESOLI, 2004, p.25).

Segundo Danto (in DA ROLT, 2010, p.52) estabelecendo relações entre pós-modernismo e contemporaneidade pontua que

[...] poderíamos tirar proveito da palavra “contemporâneo” para cobrir quaisquer disjunções de pós-modernismos que se quisesse cobrir, mas então novamente ficaríamos com a sensação de não possuir um estilo identificável, de que não há nada que não se ajuste. Mas que na verdade é a marca das artes visuais desde o final do modernismo, que como período

se define pela falta de uma unidade estilística, ou pelo menos do tipo de unidade estilística que pode ser alçada à condição de critério e utilizada como base para o desenvolvimento de uma capacidade de reconhecimento – e que, conseqüentemente, não há possibilidade de um direcionamento narrativo.

A ruptura decisiva entre modernidade e pós-modernidade, o rompimento da arte contemporânea com os padrões estéticos estabelecidos, as novas conformações sensíveis contemporâneas, tornam-se propícias aos vieses da pós-modernidade. Não obstante, modernidade e pós-modernidade ainda se mesclam, muitos ainda vivem sob os preceitos dos valores da modernidade.

Portanto, torna-se necessário “dar atenção aos sentidos e auxiliar o seu refinamento, seja com base na miríade de estímulos e maravilhas dispostas pelo mundo ao nosso redor, seja através de signos estéticos que a arte nos provê”. Isso se revelou importante junto ao grupo, que reconheceu ser uma das funções primordiais para o educador “desde que [...] não tome o seu trabalho como estando exclusivamente voltado para a mente e os processos abstrativos de seus aprendizes”, pois “tudo começa no corpo, Grande Razão, e a ele tem de voltar, se quisermos reverter essa situação de crise em que nos metemos em nome de uma modernidade já exaurida” (DUARTE Jr., 2000, p. 221).

CAPÍTULO IV

DIÁRIOS A/R/TOGRÁFICOS: PONTO DE PARTIDA...

Uma ideia é um ponto de partida e nada mais. Logo que se começa a elaborá-la, é transformada pelo pensamento.

Pablo Picasso

No decorrer do texto, explanei concepções e posicionamentos referentes às vertentes abordadas no trabalho, bem como Imagem; Cultura Visual; Experiência Estética; Processo de identificação e A/r/tografia. Neste momento, exponho o processo metodológico desenvolvido ao longo da pesquisa “Diários A/r/tográficos: narrativas imagéticas em movimento”.

Venho perquirindo sobre temas como imagem, Cultura Visual, Experiência Estética e processo de identificação desde o ano de 2013. Partindo deste estudo, foram planejadas as aulas ministradas para a disciplina de Linguagem em Artes e Comunicação, segundo uma cronologia de conteúdos detalhadamente estruturados ao longo de um ano (segundo semestre de 2014 e primeiro de 2015). Tais aulas foram moldadas, adequadas e modificadas segundo as dificuldades diagnosticadas entre a turma. Tal flexibilidade serviu para que as atividades desenvolvidas fossem mais proveitosas para ambas às partes.

De modo abrangente, o quadro geral de trabalho com os conteúdos programáticos deu-se da seguinte forma: apresentação da disciplina; apresentação da proposta dos Diários A/r/tográficos; panorama histórico da Arte; Arte Contemporânea; imagem e desenho na sala de aula; Cultura Visual; Encontro de Pós-Graduação / ENPOS; imagem e processos de identificação; narrativas imagéticas; experiência estética; visita à Exposição *Future Perfect*; seminário sobre a Exposição; e entrega dos Diários A/r/tográficos. Essas atividades foram desenvolvidas no íterim de 21 de agosto a 23 de novembro.

A pesquisa foi desenvolvida com 18 alunos do 2º ao 8º semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia (em sua maioria) e do curso de Arquitetura e Urbanismo, da Universidade Federal de Pelotas / UFPel, no espaço de pesquisa construído em uma disciplina optativa do Curso de Pedagogia, denominada Linguagem em Artes e Comunicação, ofertada às sextas-feiras, no turno da noite, das 19:00h às 22:00h. As atividades desenvolveram-se durante o segundo semestre de 2015, ao longo de três meses, totalizando 40 horas aula, através de oficinas realizadas nas dependências do Bloco B, do Centro de Artes/ UFPel, em uma sala bem equipada, que possuía equipamento de *Data Show*, pias, mesas para desenho, *wi-fi*, materiais para desenho, como folha A3, diversos tipos de lápis para colorir, artefatos esses que oportunizaram e potencializaram a realização das atividades.

Ao longo da disciplina, para que pudéssemos elaborar o trabalho final, qual seja, os Diários A/r/tográficos, desenvolvi conteúdos relacionados à prática da

pesquisa, tais como: Movimentos artísticos; Práticas Artísticas Contemporâneas; Imagem; Cultura Visual; Identificação e processo de identificação; Educação e Experiência Estética; Arte/ Educação; Pesquisa em Artes Visuais; Arte/educação; Funções da Arte; Desenho; Fotografia; Comunicação Visual: Apreciação/Leitura/ Produção de imagens; Funções e análise da imagem; Pedagogia das imagens; e Narrativas Visuais, assuntos esses não tão habituais ao universo da turma.

Assim, com base nesses conteúdos e no pouco contato dos alunos com arte – comentário tecido por eles próprios –, criei para a disciplina uma ementa pautada em experimentações, práticas e reflexões em torno da Arte-Educação, Arte Contemporânea, Experiência Estética, Imagem, Narrativas Visuais, Educação do sensível, A/r/tografia, Cultura Visual, Percepção de si, Letramento Imagético e Processos de Identificação.

Os procedimentos metodológicos das aulas ministradas nas oficinas construídas para a pesquisa foram os seguintes: trabalhos individuais e grupais; aulas expositivas, imagens; seminários de discussão e reflexão; fichamento de textos especializados; vivências e experiências estéticas; Diários A/r/tográficos, captação e produção de imagens; depoimentos através de expressões orais e escritas; bem como visita a exposição de Arte.

O processo avaliativo deu-se através de auto e hetero-avaliação, da elaboração de trabalhos práticos, das leituras realizadas, da densidade das contribuições nas discussões, na coleta/produção/pesquisa/análise de imagens, em comentários sobre as experiências vivenciadas, sobre as saídas de campo, palestras, seminário realizado pela turma e na elaboração do Diário A/r/tográfico.

Tais propostas e possibilidades levaram-me aos objetivos da disciplina, a qual possuía por objetivo geral o de proporcionar situações vivenciais, teóricas e reflexivas no campo da Arte, construindo conhecimentos através de experimentações estético-intelectuais, teóricas e criadoras, enriquecendo a pesquisa, a inovação, a capacidade de solucionar problemas e a adequação das linguagens expressivas ao ensino de Arte. E como objetivos específicos desenvolver experiências, interações, conhecimentos e saberes associados às atividades artísticas; investigar a construção e ampliação da visualidade a partir da Imagem, da Cultura Visual, da A/r/tografia, da Experiência Estética e da Arte; pesquisar a influência da imagem sobre os processos identitários e como estes se constituem; ampliar os referenciais estéticos, artísticos e visuais dos alunos, educar o olhar para

a arte e seus processos; desenvolver cultura e arte através da presença a eventos como exposições, seminários, entre outros, assim como vivenciar experiências estéticas através das linguagens artísticas.

A investigação buscou observar de que maneira o trabalho, ajuda na construção de narrativas visuais e escritas de experiências estéticas a partir de artefatos visuais diversos; como o trabalho realizado nas Oficinas contribuiu na formação pessoal e profissional dos envolvidos, na construção de processos de identificação que apresentam as variações identitárias que os constituem; como corroborou para a construção de sujeitos *sentipensantes*, imagéticos e expressivos, passíveis de compreender e atribuir sentido aos artefatos da cultura visual que os cerca; analisou como se apropriam, transformam, produzem imagens e as contextualizam para que possam construir significância para própria história; e estudou os encontros possíveis entre a visualidade que é o olhar atravessado pela cultura visual, levando em consideração que “a educação precisa ser suficientemente sensível para percebermos os apelos que partem daqueles a ela submetidos, mais precisamente do seu corpo, com suas expressões de alegria e desejo, de dor e tristeza, de prazer e desconforto” (DUARTE JR, 2010, p. 31).

Um dos principais focos desta pesquisa foi a imagem, a qual é problematizada no contexto contemporâneo e amplamente abordada ao decorrer da investigação sob o viés da Cultura Visual, tema este bastante pertinente e de grande relevância para a contemporaneidade.

Vivi na pele as dificuldades e resistências à concepção inclusiva da cultura visual e ao princípio da diversidade de interpretações, para essa autor

[...] dificuldades centrais na relação indivíduo arte/imagem – se manifestam através de grupos hegemônicos que aspiram impor e autorizar suas interpretações, seu nível de verdade, constringendo professores, alunos e até mesmo pesquisadores a aceitá-las ou a lutar para libertá-las do *habitus* acadêmico (MARTINS, 2006, p. 74).

Por conseguinte, o estudo da imagem através do ensino de Arte pode ser facilitado através do arte/educador, uma vez que o mesmo está habituado a trabalhar com imagens. No campo da pedagogia, então, é de importância crucial porquanto o pedagogo é quem vai lidar de forma mais direta com a criança. Assim, a desmistificação do campo das visualidades através da experiência estética contribui

para a formação de desses pedagogos, educandos *sentipensantes* (GALEANO, 2010).

Posto isto, apresento as reflexões sobre as primeiras atividades desenvolvidas em sala de aula, com as propostas de sensibilização, os seminários, os olhares reflexivos sobre os artefatos visuais e perquirições sobre análise/produção/função das imagens.

Pelotas, 21 de agosto de 2015.

Primeiro encontro, primeiro contato, hora de estudar o terreno, tateá-lo. Hora de saber dos desejos, anseios, gostos, desgostos, motivos pelos quais estavam todos ali, dos motivos para estarem presentes não só de corpo, mas de alma, motivos que os façam querer estar ali e não lá, ir e querer voltar, retornar e permanecer.

A primeira aula foi destinada a apresentação da disciplina, explanação de seus objetivos, tempo de estabelecer relações de proximidade com a turma e ouvir sobre suas expectativas. Para tanto, propus como dinâmica para o primeiro encontro o que denomino de Teia da Reciprocidade (Fig. 1), pois pauta-se na correspondência, na correlação, na interdependência, na solidariedade, na mutualidade e na sintonia, fundamentada e sedimentada por sentimentos partilhados, sejam através da fala, percepção, do gesto, contato ou olhar, construindo algo de sensível na relação de sintonia e sincronia estabelecida entre os participantes.



Figura 1: Imagem da teia da reciprocidade construída no primeiro encontro. Foto: Mirela Meira. Centro de Artes, Bloco B, sala 312. Agosto 2015. Acervo da Pesquisa.

A Teia da Reciprocidade simboliza o laço, o entrelaço e o embaraço “[...] em

que o entrecruzamento das ações, das situações, e dos afetos, formam um todo”, como lembra Michel Maffesoli (1996, p. 114), reafirmando que “o indivíduo não pode existir isolado, mas ele está ligado, pela cultura, pela comunicação, pelo lazer, e pela moda” (idem ibidem).

A Teia foi tecida entre os alunos através de um novelo de lã, lançado aleatoriamente entre todos que compunham a mesa – estávamos sentados, dispostos a redor de uma grande mesa. Quem segurava o novelo possuía o poder da palavra, para falar dos seus amores, medos, temores, propósitos, expectativas, do curso, da disciplina, pela arte, da vida.

Aqui, algumas das falas tecidas pela turma:

É bom ter um espaço dentro da academia que cative a criatividade, e muito interessante relacionar isso com a pedagogia, pensando nas provocações aos futuros professores (Aluno R, Arquitetura, 6º semestre).

Senti na fala da professora uma preocupação para que essa liberdade conquistada nessa disciplina se expandisse para as próximas aulas. Para que não se tenha medo de mostrarmos ou dizer como nos sentimos, como pensamos (Aluna A, Pedagogia, 8º semestre).

Percebi dentro da sala de aula uma bonita forma de expressão que ultrapassava a timidez e os preconceitos da sociedade, criando ali dentro uma bolha de aconchego e liberdade (Aluna S, Pedagogia, 6º semestre).
Buscamos o curso de Pedagogia pensando num espaço para entender e potencializar as trocas nas relações que nos provoca a fazer (Aluna P, Pedagogia, 4º semestre).

Através dos comentários tecidos pela turma, pude perceber a sede que possuíam de ter uma disciplina como esta no currículo, uma disciplina que abarcasse a arte, exercitasse o pensar, criar, refletir, a importância da requalificação do saber sensível e como a educação carece do “reencantamento, assim como do lúdico, do experimental, do processual, do aberto que permita com que o aluno, mesmo temeroso, arrisque-se na experiência que o arremessa no estranho, no desconhecido, na pura virtualidade” (MEIRA, 2013, p. 55).

O grande emaranhado de linhas, de pessoas, vivências e histórias, foram desenleados chegando ao grande ponto, o motivo que nos moveu e comoveu para que estivéssemos lá reunidos. Pelas expressões enunciadas, pude perceber que eram alunos em busca de novas experiências, visões, práticas, orientações e metodologias, de desacomodação, de descontração. Observei que queriam fugir da teoria, da monotonia das leituras exaustivas que não faziam sentido algum para

eles. Buscavam o diferente, o inesperado, o prazer que faltava em seu processo de (trans)formação, sendo este, um ponto de extrema significância para futuros pedagogos. Desde então, carreguei comigo o medo de conseguir suprir tantas expectativas, tantos desejos e anseios, misturados e agitados tal qual um mar turbulento, que com o bom tempo e vento, torna a serenar. Em conformidade com Mirela Meira, creio que

É no fazer mesmo da arte, na produção, nas poéticas, que observo os resultados das opções teóricas e metodológicas, quando nada se compara à alegria da criação, de ver surgir o novo, a euforia experimentada a cada descoberta. A arte, nesses espaços trilhados, como professora ou aluna, tem proporcionada mudança de atitudes, reavaliação de escolhas, abertura para novas possibilidades, novos olhares para coisas já vistas. É interessante, nesse processo, observar a sensibilização gradual das pessoas, o reconhecimento de que a arte não é algo inútil, mas sim conhecimento, entrega, transformação (MEIRA, 2013, p. 32).

Como o próprio depoimento da aluna F diz, criamos “ali dentro uma bolha de aconchego e liberdade” (Depoimento aluna S, Pedagogia, 6º semestre), foi assim que me senti lecionando para esta turma, uma turma receptiva, que no dia a dia ^{foi} desinibindo-se, assim como eu também fui. Construimos relações mútuas vivemos, de fato, o prazer do *estar-junto*.

Posto isso, demos início ao transcurso que deu origem aos próximos percursos, movimentos, os quais abriram passagens e construíram pontes para novos caminhos, novas trilhas, novas teias.

Pelotas, 28 de agosto de 2015.

1. Imagem como narrativa histórica da arte e suas funções

Visto que o foco principal da pesquisa e, conseqüentemente, das aulas ministradas para a disciplina Linguagem em Artes e Comunicação são as imagens – imagens da mídia, cultura visual, internet, das campanhas publicitárias, revistas etc. –, no ínterim de três meses, problematizamos, refletimos, questionamos de diversas formas e sob diferentes pontos de vista a função, a produção e a decodificação de imagens, debatendo sobre a experiência estética gerada a partir de imagens, enfim, entre outros tantos quesitos, através de uma abordagem crítica e reflexiva, mas ao mesmo tempo sensível, pois também interessava-me um viés *estésico*¹³ a partir da imagem e do que ela poderia suscitar sobre a turma.

Partindo deste pressuposto e assentada nas colocações feitas pelos próprios alunos de que, segundo depoimentos dos mesmos, eles pouco ou quase nada conheciam sobre arte, História da Arte, movimentos artísticos e suas linguagens, a segunda aula teve como objetivo a apresentação do panorama histórico da Arte através de imagens, clarificando seus movimentos artísticos e tecendo relações entre as funções e a utilização da imagem ao longo da história da arte¹⁴.

O propósito do trabalho, portanto, foi o de “reconhecer e apreciar vários trabalhos e objetos de arte por meio das próprias emoções, reflexões e conhecimentos” (BRASIL, 1997, p.63), possibilitando a eles que conhecessem, relacionassem e apreciassem “com curiosidade e respeito vários trabalhos e objetos de arte [...], criados por distintos produtores, conhecendo sua história, usos e costumes [...]” (BRASIL, 1997, p. 64). O campo das Artes Visuais foi apresentado

¹³ *Estésico*, oriundo *aisthesis*: em grego, capacidade humana de sentir o mundo, de senti-lo organizadamente, conferindo à realidade uma ordem primordial, um sentido (...). Em português, *aisthesis* tornou-se *estesia*, com o mesmo significado dado pelos gregos (sendo *anestesia* a sua negação, a incapacidade de sentir) (DUARTE Jr., 2000, p. 25).

¹⁴ Na arte pré-histórica, por exemplo, os aborígenes acreditavam que, pintando imagens de animais nas paredes das cavernas, conseguiriam capturá-los com mais facilidade; já na arte medieval, bizantina e gótica; os católicos utilizavam imagens através de pinturas e mosaicos, para evangelizar os que não sabiam ler, adquirindo esta uma função didática, pois naquele período saber ler era uma atividade restrita a poucos. A pintura no interior das igrejas, substituía a própria escrita para os desprovidos de tal conhecimento.

“como objeto de apreciação significativa” (BRASIL, 1997, p. 46), através do “contato sensível, reconhecimento, observação e experimentação de leitura das formas visuais” ((BRASIL, 1997, p. 46).

Estudando a história da arte através de imagens, os movimentos artísticos e as funções da imagem na arte, como na Arte Pré-Histórica, Egípcia, Romana, Medieval, Romântica, Bizantina, Gótica, Renascentismo, Barroco, Rococó, Realismo, Arte Amoderna, Impressionismo, Expressionismo, *Art Nouveau*, Simbolismo, Cubismo, Dadaísmo, *Art Deco*, Surrealismo, Expressionismo Abstrato, *Pop Art*, *Optical Art*, *Mangá*, Grafite, Foto-Realismo, Arte Fantástica e Arte Digital, foi possível que a turma tivesse um breve conhecimento dos movimentos artísticos desde a pré-história até a contemporaneidade através da imagem. Por conseguinte, também puderam ampliar o repertório artístico e visual dos alunos através da História da Arte.

Apresento abaixo (Fig. 2), um breve panorama de algumas imagens que contribuíram para reflexões acerca da função, utilização e visualidade da imagem ao longo da história da arte:

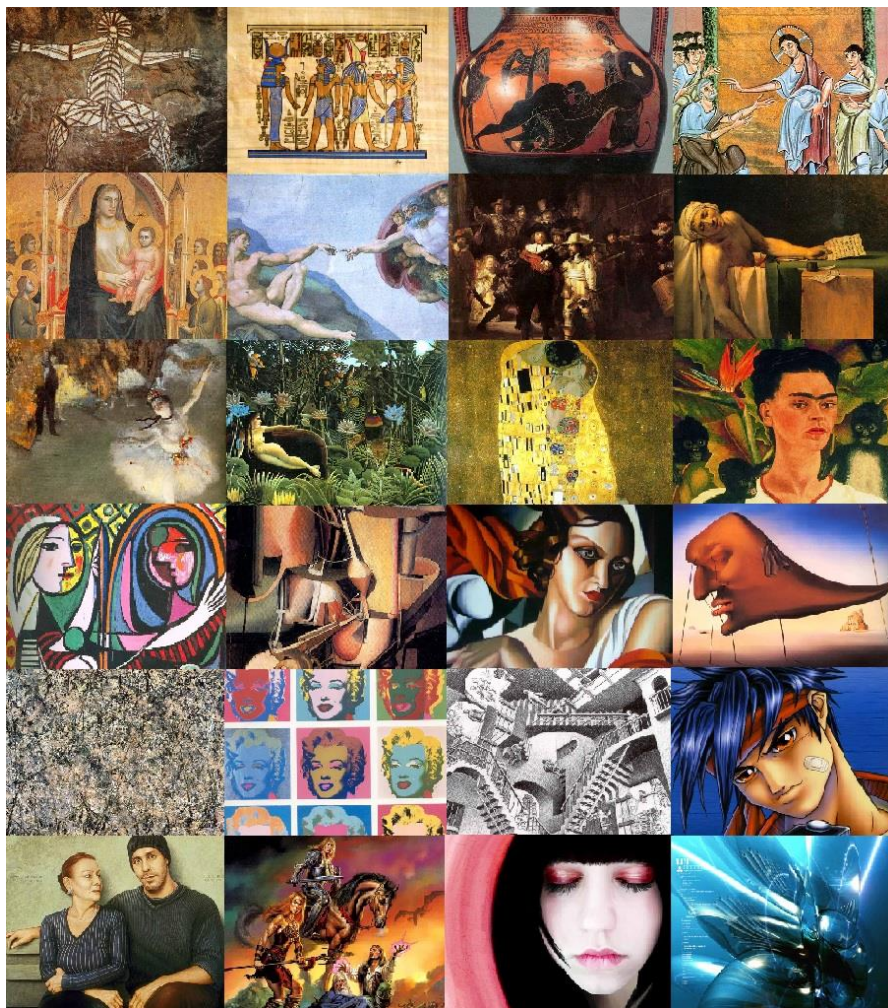


Figura 2: História da Arte através de imagens. Fonte: Arquivo pessoal de imagens. 2015.

Este processo tornou-se significativo uma vez que, por tantas vezes, os alunos afirmavam nada saber sobre os movimentos artísticos e revelavam sua curiosidade em conhecer os movimentos artísticos. Conforme relatos feitos pela turma, percebi algumas transformações nas concepções sobre arte e história da arte, como é caso da aluna A quando diz:

Neste pouco tempo de aula, consegui mudar meu pensamento a respeito do que é a arte. Antes tinha uma visão mais fechada, achava horrível e sem sentido nenhum, para mim esses autores estavam ganhando dinheiro por nada [...]. Hoje consigo ver que a arte também está até mesmo nos borrões, quadros com o fundo branco ou em imagens [...], e que também está no que apenas sentimos, sem enxergar (Depoimento escrito da aluna A.)¹⁵.

Pude confirmar nas palavras de Mitchell a respeito das imagens que, ao pensarmos a história da arte e a cultura visual, em relação à importância da imagem para ambas, geralmente nos preocupamos em saber “[...] o quê e como as imagens

¹⁵ Pelotas/RS, vinte e oito de agosto, 2015.

significam enquanto signos e símbolos, qual o segredo da sua vitalidade e que tipo de poder elas têm para afetar as emoções e o comportamento humano” (MITCHELL, 2005, p. 28). Assim sendo, também observei e senti que a apresentação de obras de arte para a turma proporcionou-lhes novas experiências estéticas através de imagens, verificadas através do *maravilhamento* e encantamento da turma perante as obras.

Após apresentar as funções da imagem desde a antiguidade até a contemporaneidade artística, apresentei-lhes o vídeo *Use Art to Turn the World Inside Out*¹⁶ | JR | TED¹⁷ Talks, para abordar uma das tantas funções da arte e da imagem, no caso, sua função social na contemporaneidade, e também para alimentar olhares, percepções, pensamentos (MARTINS, 2011, p.313).

O vídeo é sobre a premiação TED (2011), que teve como vencedor JR, fotógrafo e grafiteiro, fascinado por pessoas que deixavam mensagens ao mundo, utilizando a cidade de Paris como meio de comunicação. Tal interesse fez com que o artista também deixasse mensagens nos muros e paredes em diversas partes do mundo. Subjugado pelo seu fascínio por rostos e expressões humanas, retrata sua arte através de rostos de pessoas comuns, retratando nas diferenças entre elas, a igualdade. Em países como Kenya, Palestina ou Cambodja, buscou compreender como a sua obra surtia impacto sobre a população, e quando esperou confrontos, encontrou, sobretudo, solidariedade.

A intencionalidade do artista JR era “criar a grande escala de um projeto de arte participativa que transformasse mensagens de identificação pessoal em peças de valor artístico”¹⁸. As histórias de cada mulher, de cada homem, de cada criança, tomam, na perspectiva da sua câmara, um novo olhar. O artista captou, sobretudo, a vida, surpreendeu-nos, permitiu que histórias captadas pela sua lente pudessem viajar, percorrer o mundo inteiro. Apesar das obras serem feitas em papel e eventualmente irem desgastando-se, as imagens ficaram para sempre guardadas na memória, devido à potencialidade e impacto causado por elas, uma vez que são

¹⁶ Disponível em:

https://www.ted.com/talks/jr_s_ted_prize_wish_use_art_to_turn_the_world_inside_out?language=pt-br#

¹⁷ TED (acrônimo de *Technology, Entertainment, Design*; em português: Tecnologia, Entretenimento, Design) é uma série de conferências realizadas na Europa, na Ásia e nas Américas pela fundação *Sapling*, dos Estados Unidos, sem fins lucrativos, destinadas à disseminação de ideias (...), “ideias que merecem ser disseminadas”. [https://pt.wikipedia.org/wiki/TED_\(confer%C3%A2ncia\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/TED_(confer%C3%A2ncia))

¹⁸ Depoimento do artista JR durante a Premiação TED 2011. Exibido em: <https://www.youtube.com/watch?v=E54f9JqCj8M>

imagens extremamente instigantes, à beira de provocar o desassossego do corpo, da alma e da mente.

Seu maior projeto, e provavelmente o que conquistou o prêmio TED, foi *Women Are Heroes*, onde JR deu às favelas do mundo rostos de pessoas, sendo em sua maior parte mulheres. Em depoimento, o artista revela que

[...] fomos inspirados a criar um projeto onde homens prestam tributo as mulheres colando suas fotos. Eu chamei esse projeto de Mulheres São Heroínas. Quando eu ouvia todas as histórias em todos os lugares que eu ia nos continentes, eu nem sempre pude entender as circunstâncias complicadas de seus conflitos, eu apenas observava. Às vezes não havia palavras, nem frases, apenas lágrimas. Eu apenas tirava suas fotos e as colava (Vídeo TED, JR, 2011).

O artista cobriu casas e paredes em áreas residenciais, em favelas no Brasil, Índia, Camboja e Quênia, com enormes retratos de mulheres. Em alguns casos, as imagens de JR são impressas em vinil à prova d'água, funcionando como teto para algumas habitações. Exponho nas figuras 3, 4, 5, 6 e 7, algumas obras do artista JR, apresentadas durante exibição do vídeo TED em sala de aula.



Figura 3: Retratos de palestinos e israelenses, 2011. Fonte:

<http://framework.latimes.com/2010/10/20/2011-ted-prize-awarded-to-french-artist-jr/#/1>



Figura 4: Mulheres são heroínas, Camboja, 2011.

Fonte: <http://www.hemslojd-tidningen.se/zickermans/stort-pris-till-jr/>



Figura 5: Mulheres são heroínas, Índia, 2011. Fonte:

<http://www.hemslojdtidningen.se/zickermans/stort-pris-till-jr/>



Figura 6: Favela, Rio de Janeiro, Brasil, 2011. Fonte:

<http://laactualidadhabla.blogspot.com.br/2011/11/el-ultimo-ted-prize-llamado-jr-usa-el.html>



Figura 7: Mulheres são heroínas, Brasil, 2011. Fonte:
<http://landandart.blogspot.com.br/2012/12/vazios-urbanos-solucoesfuturo-oque-nos.html>

Através da problematização do vídeo exibido, do conflito entre israelenses e palestinos, dos rostos e olhares de mulheres estampados nas favelas ao redor do mundo, mulheres à margem da sociedade, a turma destacou uma das grandes funções da arte na contemporaneidade: a função social, neste caso como crítica à sociedade, através de uma arte que reflete e critica, mas, ao mesmo tempo, sensibiliza.

Pelas mãos deste artista, a arte serviu como uma espécie de guarda-chuva social, pois serviu de amparo para as pessoas que vivem à margem da sociedade, pois abrigou comunidades por inteiro, despertando novos olhares para suas

condições de vida, independente da sua condição financeira, social, racial ou religiosa.

No primeiro caso (Fig. 3), o artista JR mostrou que apesar dos conflitos e diferenças existentes entre palestinos e israelenses, eles possuem mais em comum do que apenas a profissão: os sonhos. O artista, após retratá-los lado a lado, perguntou aos próprios palestinos e israelenses quem era quem e, para a surpresa de todos, não souberam distinguir.

No segundo caso (figuras 4, 5, 6 e 7), ao retratar rostos e expressões de mulheres, o artista dá voz e visibilidade ao silêncio e ao medo que cala a triste realidade das favelas ao redor do mundo. Também constatei que perante as obras os alunos tiveram diferentes experiências estéticas, ocorrendo até mesmo *aisthesis*.

Alguns sentiram *maravilhamento*, outros, desencantamento. Uma colega expõe para a turma que não gostou das fotografias, dizendo “Não são coloridas, são tristes, os rostos são feios!” então, outro colega a questiona “Por que são feios? Eu acho lindo! Olhe as fotografias, a expressividade dos rostos e da cor!”.

Isso diz muito da experiência estética que cada um pode vivenciar perante uma obra. Talvez, a sensação de desassossego, indignação e inquietação seja exatamente a intenção do artista ao retratar a realidade desses povos, dessas pessoas e fragilizar-nos para que atentemos para outras realidades. O fato de alguns alunos da turma nunca terem tido contato com este tipo de arte, e por conhecerem limitadamente algumas linguagens artísticas, dificultou a percepção de que a beleza nada mais é do que “um tipo de experiência que o homem pode ter em seu relacionamento com o mundo” (DUARTE JR, 1982, p. 3).

Pelotas, 4 de setembro de 2015.

1. Imagem e Desenho em sala de aula

Sendo a imagem o alvo principal da pesquisa, abordei nesta aula uma das formas de produzi-la: o desenho.

Por estar ministrando aula para uma turma de futuros pedagogos, em sua maioria, considerei importante que compreendessem o desenho infantil e as imagens representadas pelas crianças. Assim sendo, pedi para que levassem nesta aula desenhos de crianças para que analisássemos, com o objetivo de questionar como é trabalhada a arte/educação na escola, analisar como a imagem vem sendo trabalhada em sala de aula, principalmente através do desenho, e problematizar os ícones utilizados pelos educadores como referencia visual para os alunos.

Iniciamos com a seguinte atividade: solicitei que colorissem desenhos mimeografados, bem como realizassem atividades de ligar pontos – por exemplo, seguir linhas ou números para formar desenhos –, e, a partir de então, problematizamos e refletimos a respeito da arte através do desenho infantil, também sobre como são trabalhados o desenho e a imagem em sala de aula. Logo que iniciou a atividade, algo me espantou, todos adoraram a proposta em trabalhar com folhas mimeografadas.

Questionei a turma sobre o que tem sido considerada arte em sala de aula, então responderam: atividades de colorir, modelos, desenhos mimeografados (formas geométricas, personagens de histórias, números, letras); amassar papéis e outros materiais para serem colados sobre as formas desenhadas pelas professoras; colagens com sucata; habilidades motoras e destreza para escrita através de exercícios de cópias de diferentes linhas (pontilhadas, em ziguezague, ondulada, etc.), exercícios com crianças mesmo na fase dos rabiscos e dos borrões visando à escrita; aprendizado de técnicas para ensinar a fazer um desenho bem feito, com reproduções mais próximas do real ou do modelo possível, onde interpretação ou qualidade expressiva não é valorizada e sim “corrigida”, pois distorcem o modelo. Essas são algumas das práticas consideradas como “arte” em sala de aula.

Conforme afirma Martins:

O artista é aquele que vê o mundo e o retrata com fidelidade. O “olhar de missão francesa” reforça esse conceito e o mantém. É com esse mesmo conceito que professores e professoras olham a produção da criança, esperando ver nela o “retrato do mundo”. Assim, olha-se para a figura humana desenhada pela criança e apontam-se as faltas, por exemplo: as orelhas, a sobrancelha, os pés, os cinco dedos das mãos, etc. A falta indica o que se quer ver como figura humana “real”, mesmo que o modelo seja o tal do “homem palito”, com braços abertos e pés voltados um para cada lado. Mesmo para adolescentes ou adultos, a figura humana é desenhada com os mesmos princípios: figuras em pé, às vezes com as mãos nos bolsos para esconder a dificuldade. Não importa a falta de uma parte de um corpo, mas seu movimento no espaço, a ação que faz, a sua idade, o que ela nos diz, a sua expressividade... (MARTINS, 2011, p. 314).

Expliquei-lhes que todos estes fatores acabam gerando frustrações nas crianças por não conseguirem fazer igual, ocorrendo, assim, a estereotipia dos desenhos e a perda de singularidade. A arte na infância deveria ser o momento do risco, da desordem, melecagem, novidade, “sujeira”; entretanto, vivemos em uma sociedade que criou escolas sem arte.

Fiz-lhes um relato sobre minha própria experiência como arte/educadora em sala de aula. Posso afirmar que este momento de desordem, novidade, risco, “sujeira”, muitas vezes é privado pela própria escola. Certa vez, peguei o material de artes – tinta, pincel, jornal, água, potes – para trabalhar em sala de aula e minha aula foi interrompida pelas senhoras que cuidam da limpeza da Escola. Uma delas diz para a outra colega de trabalho, com olhar de reprovação para o que iríamos fazer em sala de aula: - *Olha lá com o que ela vai trabalhar!*

Partindo desse exemplo, refletimos sobre a mentalidade que a sociedade vem construindo a respeito do ensino, da educação, da arte/educação, da arte, da vida.

Comentamos sobre as imagens que são utilizadas para “decorarem as salas de aula”, como por exemplo as imagens de personagens da Disney, de princesas magras, loiras, de olhos azuis, ou então, princesas morenas com longos cabelos lisos, de super-heróis musculosos, altos, exuberantes. Então os questionei “Onde está o espaço para os gordos, feios, negros, índios, gays?”.

A este respeito, manifesta-se Vianna:

Admirando os estereótipos as crianças querem imitá-los e copiá-los: dos murais, das cartilhas, das folhas mimeografadas que são obrigadas a colorir. Assim, aos poucos, vão desaprendendo o seu próprio desenho, perdendo a expressão individual e a confiança nos seus traços, começando a considerá-los “feios” ou “mal feitos”. (VIANNA, 2012, artigo on-line, sem numeração)¹⁹.

¹⁹ Disponível em: <http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69343> .

Uma aluna, futura pedagoga, concordou com fato de que esses estereótipos ditos “perfeitos” não deveriam ser propagados em sala de aula, mas que os próprios pais dos alunos questionam sobre o porquê utilizar imagens “feias” em sala. Em conformidade com Vianna, disse à aluna que até mesmo “os diretores das escolas sabendo que pais gostam destas enfeitadas, abusam dos estereótipos com o objetivo de atrair alunos”. Em raros casos, os pais pensam diferente disso, eles dificilmente gostam de matricular filhos em escolas de paredes nuas (VIANNA, 2012).

Exibo abaixo (fig. 8), alguns dos personagens utilizados pelos professores para “decorar” a sala de aula:



Figura 8: Princesas da Disney e Super-Heróis. Fonte: Imagens retiradas da internet.

As crianças também possuem um conhecimento prévio, o qual sempre deve ser considerado em qualquer processo de formação. Conversamos sobre a necessidade de deixar a criança criar seus próprios modelos, pois dar desenhos mimeografados ou prontos para colorir é o mesmo que dizer que elas não sabem desenhar (MOTA, 1971, p.16).

Para que a turma pudesse compreender melhor o que eu estava dizendo, sobre porque devemos fugir dos estereótipos e das folhas mimeografadas, estabeleci uma relação entre dois artistas de períodos artísticos distantes. Coloquei-lhes que fornecer às crianças desenhos prontos para colorir seria semelhante a

entregar para Picasso um esboço feito por Leonardo da Vinci, para ele simplesmente colori-lo. Então, apresentei-lhes as imagens das figuras 9 e 10, para que compreendessem a distância existente entre os dois trabalhos. Pedir a Picasso para pintar obras como as de Da Vinci seria o mesmo que pedir para uma criança colorir desenhos mimeografados.



Figura 9: The Weeping Woman, 60 cm x 49 cm, Pablo Picasso, 1937. Fonte: https://en.wikipedia.org/wiki/The_Weeping_Woman



Figura 10: A virgem do cravo, Leonardo da Vinci, 1478/1480. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/A_Virgem_do_Cravo

Solicitei que fossem levados desenhos de crianças para que pudéssemos analisar se há estereotipia²⁰ neles. Segue abaixo (Fig.11) alguns dos desenhos levados:

²⁰Etimologicamente, estereotipia vem do grego “stereós”, que quer dizer: firme, compacto, imóvel, constante e de “typos” que significa: sinal, molde, representação. Já a palavra clichê vem do verbo francês “clicher” e quer dizer “coar matéria derretida” (em geral chumbo ou cobre) sobre a matriz de uma página composta, o que resultava em uma placa sólida, o clichê, do qual se podia imprimir grande número de exemplares. Clicher queria então dizer: estereotipar, produzir um estereótipo. Disponível em: <http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69343>



Figura 11: Imagens dos desenhos de crianças levadas pelos alunos. Fonte: Arquivo pessoal.

O resultado constatado foi unânime. A estereotipia infelizmente estava presente em todos os desenhos, através do sol amarelo, do céu azul, da árvore com folhagens verdes e do caule marrom, não sobrando espaço para a criação e expressividade das crianças. Para que possamos reverter este quadro, chegamos à conclusão de que devemos favorecer a criação, a criatividade, se possível em grupo (com tarefas diferentes), desenvolver o aspecto lúdico da aprendizagem, o jogo livre com os materiais; desenvolver os cinco sentidos e o contato com os 4 elementos (terra, água, fogo e ar); propiciando à criança o maior número possível de materiais com os quais possa se relacionar, bem como situações de desafios e resoluções de problemas, sem respostas prontas - como é o caso dos desenhos mimeografados.

Como fechamento desta aula, sugeri uma atividade pautada no texto “A montanha e o videogame (corpo e educação)”²¹, do autor Duarte Jr. (2010). Para construir práticas possíveis em sala de aula que fujam dos desenhos mimeografados e explorem a sensibilidade através de exercícios experimentais - aliando sentido e

²¹ Capítulo do livro “A montanha e o videogame escritos sobre educação”, João Francisco Duarte Jr. (2010).

prazer na complexa articulação entre sensibilidade, arte e educação no cotidiano escolar -, propus diferentes alternativas que, além de trabalharem o desenho de uma forma diferente, também trabalham o corpo, o gesto, a confiança, a criatividade, a sensibilidade e os sentidos. Puderam entender ser esta uma prática perfeitamente possível de se realizar em sala de aula com o os alunos, tanto do ensino fundamental, quanto do médio ou superior.

Dando continuidade, realizei três atividades com a turma, dividindo-os em duplas. Objetivei a ampliação da percepção do bi para o tridimensional, um novo olhar para os outros modos de desenhar, a atenção à transposição possível de linguagens da arte, de plástica a dramáticas, por exemplo. Na primeira, propus como “o desenho do dia” que um colega narrasse ao outro, através de mímica, o que havia feito durante o dia até o presente momento. Esse outro deveria desenhar o que o colega estava representando, captando o movimento e o cristalizando em uma forma.

Na segunda proposta, de guiar um cego, um colega vendado se entregaria a outro (no caso, o guia), explorando a confiança e aguçando seus demais sentidos. Assim, puderam entender que ao ser tirado um dos sentidos, outro é aguçado, como comenta a aluna J ao refletir sobre o exercício: “Percebi que não olhamos as coisas, ou melhor, só olhamos as coisas ao nosso redor, porém não enxergamos de fato, afinal, quantas coisas se passam despercebidas por nós no dia-a-dia” (Depoimento oral da aluna J)²².

No terceiro, propus que fosse desenharem com o dedo nas costas do colega, o qual, ao sentir o dedo movimentando-se, deveria transcrever para o papel o que estava sendo desenhado.

Essas atividades foram desenvolvidas com a intenção de aflorar a sensibilidade dos alunos e para que eles também refletissem sobre novas práticas possíveis para a sala de aula, diferentes das tradicionais, pensando sobre o quanto estamos sedimentados e fadados a esquecer do corpo e dos sentidos como um todo. Em culminância com Duarte Jr., creio que

a educação do olhar, do ouvir, do degustar, do cheirar e do tatear, em níveis mais básicos, tem à sua disposição todas as maravilhas do mundo ao redor, constituídas por flores, vales, montanhas, rios e cachoeiras, cantos de pássaros, árvores, frutas, etc (DUARTE JR., 2001, p. 146).

²² Pelotas/RS, quatro de setembro de 2015.

Relatei em minhas palavras iniciais que a unanimidade de aceitação pela turma - com relação à atividade de oferecer-lhes folhas mimeografadas com desenhos para colorir e ligar pontos -, causou-me espanto. A propósito, consigno que eles sequer queriam parar a atividade das folhas mimeografadas (talvez em razão da nostalgia, talvez pela comodidade). E isso foi mais do que suficiente para causar o meu desassossego. Sim, aquele desassossego que eu esperava causar/provocar nos alunos, tomou conta de mim quando constatei o quão engessado e estereotipado foi o processo de criação desses alunos durante a infância.

Naquela oportunidade, reconheci o quão difícil pode ser livrar-se dos “engessamentos da vida” e mergulhar em processos de modificação. Justamente por isso, propus outras atividades com desenho para que fosse possível aflorar e possibilitar outras formas de trabalhar em sala de aula, uma vez que, em sua maioria, a turma é composta por futuros pedagogos. Esta, infelizmente, é uma prática muito comum em sala de aula. Como dito, embora durante a atividade os alunos tenham sentido prazer em realiza-la, devemos procurar outras maneiras de mexer com os sentidos, com o corpo, com a sensibilidade, para que seja possível desconstruir o que prevalece na maioria das escolas, que é o “impulso de ordem, da figuração, do conceito, do objeto, da escrita e da leitura, da razão incontestável que faz exclamar, diante de uma folha branca: - Eu não sei desenhar, professora, e agora?” (MEIRA, 2013, p. 55).

Pelotas, 11 de setembro de 2015.

1. Movimento artístico contemporâneo: Grafite

No decorrer das aulas, vinha propondo práticas metodológicas em torno da imagem, imagem na história da arte, imagem desenho e, agora, através do convite aceito pelo artista plástico e grafiteiro Asnoum²³, abordamos a produção de imagens.

A proposta desta atividade teve por objetivo ampliar a visualidade dos alunos a partir da Cultura Visual e da Arte, através de um movimento artístico contemporâneo, o Grafite, e aprofundar conhecimento sobre o movimento, mais especificamente sobre a técnica do *stencil*²⁴.

A turma já havia estudado brevemente o Grafite e visto, cotidianamente, arte dessa natureza em espaços da cidade. A novidade consistia em ter a oportunidade de estar em contato direto com o artista Asnoum, que produziu várias das obras que conheciam e tê-lo dentro de sala de aula ministrando uma oficina de *stencil*. Exibo abaixo imagens do trabalho do artista Asnoum (Figuras 12 e 13) e da oficina ministrada por ele (Figs. 14, 15, e 16).

²³ Asnoum é artista plástico e grafiteiro Pelotense, há 12 anos grafita pelas ruas da cidade. Seu começo na arte urbana, mais especificamente no grafite, deu-se após ressignificar muros, portões, paredes e prédios de Pelotas, tornando-o parte da classe artística da cidade.

²⁴ Estêncil (do inglês stencil) é uma técnica usada para aplicar um desenho ou ilustração que pode representar um número, letra, símbolo tipográfico ou qualquer outra forma ou imagem figurativa ou abstrata, através da aplicação de tinta, aerossol ou não, através do corte ou perfuração em papel ou acetato. Resultando em uma prancha com o preenchimento do desenho vazado por onde passará a tinta. O estêncil obtido é usado para imprimir imagens sobre inúmeras superfícies, do cimento ao tecido de uma roupa. Fonte: www.pt.wikipedia.org/wiki/Estêncil

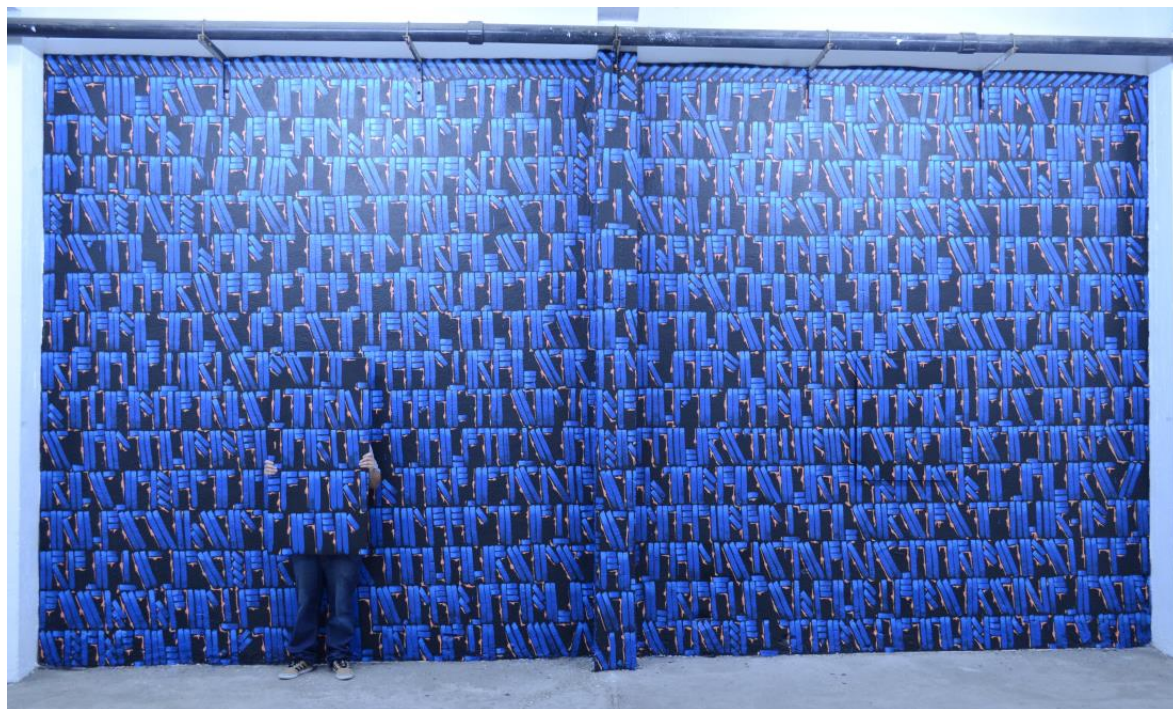


Figura 12: Pensamentos. Pintura sobre parede e telas. Aproximadamente 4x7m. Acrílica. 2014. Fonte: <http://caligrafiasnoum.tumblr.com/>

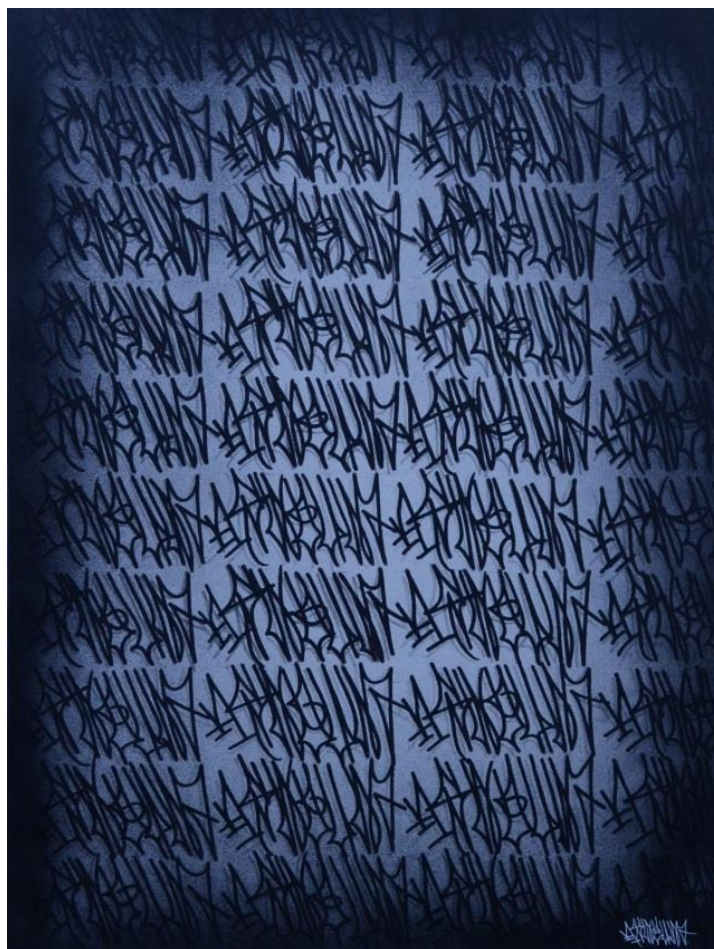


Figura 13: Tags. 80x60cm. Acrílica e spray. (acervo particular José Luiz de Pellegrin). Fonte: <http://caligrafiasnoum.tumblr.com/>



Figura 14: Asnoum auxiliando aluna durante o processo de criação. Foto: Roberta Machado. Centro de Artes, Bloco B, sala 312. Setembro 2015. Acervo da Pesquisa.



Figura 15: Imagem oficina de stencil. Foto: Roberta Machado. Centro de Artes, Bloco B, sala 312. Setembro 2015. Acervo da Pesquisa.



Figura 16: Imagem oficina de stencil. Foto: Roberta Machado. Centro de Artes, Bloco B, sala 312. Setembro 2015. Acervo da Pesquisa.

Visto que uma das preocupações que circundam a investigação é a produção e proliferação de imagens, a prática do *stencil* se enquadrou no processo de construção de imagens. Através desta prática, os alunos constataram que também são capazes de produzir suas próprias imagens e que através dela, produzida por eles próprios, podem proliferá-la inúmeras vezes. Este foi um ponto crucial a ser atentado durante a produção de imagens: Que tipo de imagens estamos produzindo? Quais mensagens passaram através delas? Há algum significado? Este é um dos debates que tecemos durante o restante das outras aulas.

O resultado da oficina foi muito gratificante, a satisfação, o encantamento e *maravilhamento* dos alunos foram visíveis.

O empenho de cada um deles demonstrou o quão libertadora foi e o quanto a prática contribuiu para o processo de sua (trans)formação. E isso pode ser percebido em seus comentários, a seguir transcritos: “- Adoramos a experiência!” e que “- Foi algo absolutamente inexplicável!”. Essas manifestações fazem com que qualquer educador busque melhorar cada vez mais sua metodologia e estratégias de ação, para envolver e surpreender os alunos a cada aula.

Sem sombra de dúvidas, aproximar os alunos do artista plástico/grafiteiro - com o intuito de demonstrar outra ótica acerca da técnica *stencil* -, foi gratificante.

Isso rememorou à turma o prazer da criação, gerando, até mesmo, uma sensação de empoderamento diante do processo de produção de imagem. Por outro lado, fazê-los trabalhar com algo novo, despertando o frescor, só reforçou dentro de mim a ideia de não estagnar a arte, não acomodar-me.

Pelotas, 18 de setembro de 2015.

1. Pedagogia silenciosa das imagens e a Cultura Visual

Nesta aula debatemos o que chamei de *pedagogia silenciosa das imagens*²⁵, partindo da importância de sabermos ler e produzir imagens, de atribuir sentido ao que vemos. Imprimindo sentido ao que vemos, poderemos construir posicionamentos críticos, reflexivos e sensíveis, atuando como produtores mais conscientes do potencial dos discursos imagéticos.

Para o desenvolvimento das atividades subsequentes, discutimos sobre “O que é imagem?”, sobre algumas concepções de Cultura Visual e Processos de Identificação, pois a Cultura Visual traz o desafio de sermos intérpretes críticos da visualidade que está intimamente ligada à sociedade dominada pelas imagens, informações e tecnologia.

A respeito dos Processos de identificação, pudemos entender o que Maffesoli afirma como um processo compósito, multiforme, o qual conforma uma “lógica da identificação” (1996, p.302) que, ao contrário de se nutrir de uma identificação estável, não possui contornos limitáveis, pois é *proteiforme*, complexa: *diz do prazer dos sentidos*, da aparência, da naturalização da cultura, *da pregnância da imagem*. Nesse momento, lhes fiz o seguinte questionamento: As imagens e a Cultura Visual podem influenciar a construção de processos de identificação? De que forma?

Posto tal questionamento, apresentei à turma algumas das práticas que desenvolvi com meus alunos do 2º ao 5º ano, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Daura Ferreira Pinto, em Pelotas/RS, onde sou professora de Arte. Narrei ter realizado com os alunos do fundamental uma prática que relaciona a Cultura Visual, as imagens, sua pedagogia e seu poder de influência sobre os processos de construção identitária. Propus-lhes o seguinte: “-Desenhem como se enxergam ou imaginam que sejam (Fig. 17), depois, se representem através de imagens retiradas de revistas como se veem/imaginam” (Fig. 18). Meus alunos da escola conseguiram se expressar através dos desenhos, talvez porque já

²⁵ Termo utilizado por mim para referir-me às imagens que ensinam assim como os textos, porém visualmente.

estivessem familiarizados. Já nas imagens selecionadas, nenhum deles utilizou imagens de pessoas a eles semelhantes fisicamente, mas *todos* utilizaram efígies (ou representações) de pessoas que gostariam de ser, projetando-se futuramente (fase adulta) e não em sua fase atual (infância). Aqui pude perceber a influência e o poder das imagens e da mídia. Através destas representações, expuseram suas referências visuais, gostos e preferências, evidenciando a força que a Cultura Visual exerce sobre a construção dos seus processos de identificação. Os meninos projetam-se como super-heróis ou jogadores de futebol e as meninas como mulheres famosas, cantoras, modelos, altas, magras, loiras ou morenas.

Abaixo, (Figuras 17 e 18) o desenho feito pelo aluno e a imagem selecionada por ele, sobre como se enxerga:



Figura 17: Desenho (aluno R). Foto: Roberta Machado. Acervo pessoal, 2014.



Figura 18: Imagem selecionada pelo aluno. Acervo pessoal, 2014.

Também realizei uma busca na *Internet* a respeito do que os alunos compartilhavam nas redes sociais. Abaixo (Figura19), um panorama das imagens compartilhadas na rede pelos alunos do ensino fundamental:



Figura 19: Imagens compartilhadas na rede pelos alunos. Fonte: Redes sociais dos meus alunos do Ensino Fundamental. Ano: 2014.

Após expor para a turma de Linguagem em Artes e Comunicação as imagens coletadas dos meus alunos do ensino Fundamental, imagens compartilhadas por eles nas redes sociais, ficou flagrante para o grupo que, quando se fala de Cultura Visual, se discute desde as imagens de arte até as imagens que estão no cotidiano dos alunos, imagens da cultura popular, publicidade, revistas, editoriais de moda, jornais. Esses artefatos visuais são usados pelos alunos do fundamental como referências identitárias e para se espelharem enquanto modelo de organização social, constituindo por sua vez, valores éticos, morais e culturais, tornando-se, por isso, necessário levar imagens para sala de aula, visto que podem e precisam gerar reflexão.

Após observarmos as imagens dos alunos do ensino fundamental, discutimos e refletimos sobre o quanto essas imagens precisam ser trabalhadas em sala de aula, com enfoque crítico, sem negligenciar o prazer que os alunos têm em lidar com aludidas imagens. De acordo com Efland:

[...] nos anos vindouros os professores serão forçados a considerar o impacto de sons e imagens para poder, simplesmente, continuar ensinando aquilo que estão acostumados a ensinar, pois as imagens na cultura cotidiana, na TV, nas revistas, jornais e Internet criam um impacto direto sobre as crianças: acabam construindo a visão da realidade delas, formando valores e crenças, e isso pode não deixar espaço para imagens de qualquer tipo de cultura tradicional (EFLAND, 2005, p. 182).

Durante a conversa, também foram problematizados aspectos atinentes às imagens da arte, mídia, campanhas publicitárias, revistas, Internet etc. e de que maneira estes influenciam no repertório imagético e processo de identificação não só dos meus alunos na escola, mas deles próprios e dos futuros alunos que terão na escola. A partir daí, foi posto em questão como proceder à construção do repertório imagético na infância e na adolescência, considerando, por evidente, a Cultura Visual que os cerca.

A fim de fomentar a discussão supracitada, apresentei para a turma imagens que tratam de temas da Cultura Visual, de processos de identificação, do imaginário e da imagem.

Utilizei uma série fotográfica que retrata os efeitos da Cultura Visual na percepção da construção dos processos de identificação. Nas fotografias, ficam nítidos os efeitos da Cultura Visual, englobando imagens da mídia, campanhas publicitárias, *Marketing*, enfim, dos processos que incidem sobre a construção identitária. Também se evidencia a socialização de gênero e identificação, as tendências nas preferências culturais e os gostos das crianças. Nota-se que, desde muito cedo, estas são condicionadas à globalização do consumismo e do capitalismo. Isso pode ser observado na maneira como se posicionaram em relação ao trabalho de manipulação das imagens pelas crianças de minha escola.

Como exemplo do que dialogamos durante a aula, exponho abaixo, nas figuras 20 e 21, algumas das imagens da série fotográfica *The pink and blue Project* da fotógrafa Jeong Mee Yoon. Após perceber que sua filha de cinco anos queria se vestir e brincar exclusivamente com roupas e brinquedos da cor rosa, a fotógrafa registrou quartos de crianças sul-coreanas e americanas posando com tudo que

tinham nas cores rosa ou azul. Ela retratou tal disparidade e evidenciou o quanto isso reflete no entendimento de identificação das crianças.



Figura 20: The pink and blue Project. Foto: Jeong Mee Yoon, 2005. Disponível em: http://www.jeongmeeyoon.com/aw_pinkblue.htm



Figura 21: The pink and blue Project. Foto: Jeong Mee Yoon. Ano: 2005. Disponível em: http://www.jeongmeeyoon.com/aw_pinkblue.htm

Partindo desses questionamentos, propus à turma que fizessem uma listagem de cada *persona* ou identificação que os integra. Cada identificação citada deveria ser representada através de uma ou mais imagens e, logo após, deveriam relatar a experiência estética mais significativa que houvessem vivenciado, correspondente a cada identificação. Lembrando que a *persona*, como indica Michel Maffesoli

[...] representa papéis, tanto dentro da sua atividade profissional quanto no seio das diversas tribos de que participa. Mudando o seu figurino, ela vai, de acordo com seus gostos (sexuais, culturais, religiosos, amicais) assumir o seu lugar, a cada dia, nas diversas peças do *theatrum mundi* (MAFFESOLI, 2000, p. 108).

Para o psicólogo Carl Gustav Jung, criador do termo, *Persona*, palavra de origem latina é nome de uma máscara usada pelos atores na antiguidade. Segundo Castelo Branco (2012, s/p) Jung utilizou-se desse termo para mostrar “[...] a maneira como uma pessoa adapta-se ao mundo; é sua máscara, sua maneira de ser socialmente. Essa máscara é necessária para nos adaptarmos à vida e sobrevivermos em sociedade”. Já desde sua infância a criança tenta se comportar para receber aprovação de suas atitudes, e, enquanto cresce, vai se relacionando com valores e sentimentos através de pais e professores na escola, o que favorece o desenvolvimento dessa “persona”, que posteriormente estará presente na profissão e nos diversos papéis que terá da vida. A autora alerta para o perigo, todavia, de desvincularmos *Id*, *Ego* e *Persona*, pois esquecer de “[...] nosso ego, nosso verdadeiro eu” tende a tornar a pessoa fria e vazia. Talvez não seja demais reforçar o quanto essa persona tem importância nos processos de identificação, na criação de uma ética e de uma estética, ou seja, como se relaciona às formas de estar no mundo, de exercer valores (ético) em função das formas como “sente” e cria sentido para o mundo (estético). Sem contar o quanto esses fatores incidem na criação das narrativas imagéticas, mas também nas histórias de vida de cada um.

A importância dessas reflexões e discussões é que, quando se criam narrativas visuais e escritas sobre experiências visuais e estéticas, o ato de pensar a construção das identificações através de narrativas vai além de meramente “[...] raciocinar”, “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido apresentado algumas vezes, mas é, sobretudo, *dar sentido*²⁶ ao que somos e ao que nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 21). Torna-se então fundamental construir narrativas como

²⁶ Grifo meu.

suportes aos processos de identificação, posto que elas expressam nossas personas, nossas máscaras sociais.

A respeito do ato de construir narrativas, Mirian Celeste Martins alerta para a importância da arte enquanto transformadora e possibilitadora da trans-figuração da *persona*, quando assinala que as “[...] narrativas podem mudar o modo de produção cultural e social porque, ao narrar imagens e visualidades, os indivíduos reorganizam sua experiência de modo que eles ganhem coerência e significado, dando sentido a eventos/acontecimentos marcantes nas suas trajetórias” (MARTINS, 2009, p. 36).

No trabalho realizado, surgiram essas personas e os desejos de cada um de ser diferente do que são. Eis que surgiram, então, diversas *personas*, as diversas faces das identificações sucessivas com a imagem através de narrativas onde expuseram papéis como filhos, irmãos, chefes, funcionários, “moça do caixa”, mães, futuras mães, militar, esposa, estudante, namorada, jogador, cidadãos, dona de casa, vó...

A importância do trabalho realizado com o grupo em direção à transformação da *persona* através da arte, criando sentido para que compreendessem suas trajetórias de vida, pode ser observada nas figuras 22, 23, 24 e 25. Relatos sobre sonhos abandonados, pais que se foram, mães que surgem, vidas que recomeçam, letras de músicas, um afeto, um brinquedo de infância, irmãs que são mães, o poder de um abraço, a falta de afeto entre as pessoas, a luta por ideais, a felicidade de um filho ao ver o choro de orgulho de sua mãe ao colocar pela primeira vez sua boina militar.... Essas são algumas das tantas experiências que os motivaram, sensibilizaram, tocaram, moveram, comoveram e que me fizeram perceber o quão especial e singular foi cada uma delas, o quanto foi importante expressarem-se através das imagens. Talvez não tivessem conseguido de outras formas e tudo isso ficaria como “um grito preso na garganta”.

Também pude (re)viver lembranças, histórias, de enfrentar embates, de mergulhar em um mar de dúvidas, de viver sonhos e saborear os deleites – e as dores – de cada narrativa. E nisso reside a força da arte, de possibilitar com que esses medos sejam vistos, superados (ou não). Lembro que esse é justamente um dos objetivos da A/r/tografia.

Outro dos indicadores da importância que o trabalho adquiriu foi o que Raimundo Martins esclarece a respeito de *narrar*, que é “[...] contar algo sobre o

mundo, sobre a existência, sobre o outro ou sobre si mesmo. É uma maneira de descrever cenários, reinventar a vida, criar histórias”. O interessante e marcante nessa experiência é a possibilidade, “[...] sobretudo, de recontar eventos, realidades, conflitos, problemas, dúvidas e sentimentos que revelam diferentes versões e perspectivas dos seres humanos” (MARTINS, 2009, p. 33).



Figura 22: Narrativa visual de J. Foto: Roberta Machado. Acervo da Pesquisa. Setembro 2015.



Figura 23: Narrativa visual de L. Foto: Roberta Machado. Acervo da Pesquisa. Setembro 2015.



Figura 24: Narrativa visual de T. Foto: Roberta Machado. Acervo da Pesquisa. Setembro 2015.



Figura 25: Narrativa visual de G. Foto: Roberta Machado. Acervo da Pesquisa. Setembro 2015.

O saber sensível, a experiência estética de cada um com sentimentos, emoções, trajetórias, desejos, reflexões, foi aqui transfigurado em imagens, narrando percursos capazes de proporcionar o reencontro, quiçá, de *essências perdidas* ao longo da vida.

Com efeito, o trabalho realizado me permitiu refletir sobre o quanto essa relação precisa ser pensada num contexto no qual as imagens são fornecedoras de conhecimentos e saberes para as pessoas em termos de identificações, e que estabelecem “[...] relações entre artefatos da Cultura Visual e aquele que vê (e é visto), e os relatos visuais que, por sua vez, constroem o visualizador” (HERNÁNDEZ, 2013, p.77).

O processo todo revelou que as imagens alguma é silenciosa, cabe-nos aprender a olhar, para então encontrarmos a intenção de sua visualidade, tornando-se este mais um motivo para levarmos em consideração o estudo da visualidade e o que a arte e a experiência estética aportam aos processos de identificação.

CAPÍTULO V

DIÁRIOS A/R/TOGRÁFICOS: NARRATIVAS FOTOGRÁFICAS E (RE)CONSTRUÇÃO DA IMAGEM A PARTIR DA EDUCAÇÃO (DO) SENSÍVEL

Esse esquecimento do corpo na vida cotidiana (...) assinala uma profunda ruptura da unidade do homem, cuja relação com o mundo é necessariamente física e sensorial. Entre parênteses na vida diária, o corpo volta à atenção dos indivíduos na forma de sintoma.

David Le Breton

Neste capítulo, analiso as narrativas fotográficas a partir da crise dos sentidos, com base no autor Duarte Jr. e os trabalhos realizados pela turma com imagens, priorizando os elementos a/r/tográficos (Elementos a/r/tográficos, Metáforas, aberturas), ficando os outros aspectos transversalizados (Aspectos éticos, Aspectos Estéticos e Filosófico-existenciais e processos de identificação).

Pelotas, 2 de outubro de 2015.

Nesta aula, conversamos sobre os tipos de imagens, as quais podem tanto ser um registro fotomecânico - como uma pintura, um desenho, uma gravura - ou qualquer forma visual de expressão, tendo como meios de veiculações, por exemplo, a televisão, a *internet*, os anúncios publicitários impressos em páginas de revistas, etc. Também refletimos sobre os elementos estruturais da linguagem plástica, análise, construção e função da imagem.

Colocamos em discussão o quanto as imagens necessitam de estudo, visto que toda imagem tem seu significado, transmite mensagens. Ela tanto pode representar algo ou como não. As propagandas e anúncios são um bom exemplo disso, sempre tem algo a dizer, a induzir ou seduzir.

Por estarmos rodeados de imagens impostas pela mídia, propagandas, ideias, comportamentos, entre outros, se torna importante fazer uma leitura dessas imagens, para compreendê-las melhor, despertarmos um olhar mais crítico, uma atitude reflexiva, mas também as sentindo, mirando-as com outros olhos que não os do intelecto.

Saber ler imagens é uma exigência da sociedade contemporânea, tendo em vista a grande quantidade de informações que nos são transmitidas por meio dessa linguagem. Conhecer a gramática visual pode nos capacitar a ler e interpretar imagens aumentando nossa consciência.

Em aula, caracterizamos cada função da imagem como informativa, explicativa, argumentativa, crítica, estética, simbólica, narrativa, expressiva, lúdica, lúdico crítica, metalinguística, poética, etc. Para analisar uma imagem, salientei ser necessário considerar o tema, o motivo e as aparências; o que o primeiro contato sensorial revela para cada um.

Pautados no texto *A educação (do) sensível e o mundo contemporâneo*²⁷, realizamos a atividade “narrativas fotográficas e (re)construção da imagem a partir da educação (do) sensível”, atividades fundamentadas na crise dos sentidos e na necessidade de desenvolver e tomar consciência de que possuímos um saber sensível.

Primeiramente debatemos o texto lido, onde o autor João Francisco Duarte Jr. (2010) caracteriza os termos *aisthesis*, *estesia*, *anestesia* e *estética*, para compreendermos a crise dos sentidos que o homem vivencia na atualidade. O autor diz ser esta uma herança da sociedade moderna, onde o homem dessa época adotava como preceito o conhecimento intelectual, abstrato e científico, em contraposição ao saber sensível²⁸, *estésico*, particular e individualizado, resultando, assim, no *embrutecimento da capacidade de aprender sensivelmente a realidade ao redor*. Estes fatores acabaram refletindo na sociedade contemporânea e dando origem ao que o autor chama de *crise dos sentidos*. Ou será que estamos a desenvolver outros sentidos distintos dos que tradicionalmente consideramos como estes? Será que o contato exaustivo com a imagem, com a tecnologia e outros meios que transformam nossa visão e nossa forma de estar no mundo não alterou tanto nossa percepção que acabamos por criar outros sentidos?

Duarte Jr. (2010) define a crise dos sentidos como uma profunda regressão da sensibilidade, sendo estes os problemas e impasses verificados atualmente na vida cotidiana da maioria da população mundial, caracterizados através de cinco elementos: *morar* (desumanização da casa, racionalidade funcionalista e quantitativa, sem espaço da emoção e dos sentidos); *caminhar* (cidade sem espaço de prazer, visão utilitarista e falta de natureza e segurança); *conversar* (falta de oralidade gerando uma desintegração cultural, perdas do saber narrar, argumentar, falta da presença humana); *comer* (alimentos industriais, funcionalidade e mecanização do alimentar-se, quebra do espaço de conversação) e *trabalhar* (a especialidade restringindo, fazer limitado como função, diferença entre trabalho e prazer, exemplo na diferença entre educador – vocação e professor - função).

²⁷ Capítulo do livro *A montanha e o videogame: Escritos sobre educação*/João Francisco Duarte Jr. (2010).

²⁸ Capacidade de sentir, de perceber e nos movermos fisicamente, na medida em que o verbo saber tem a ver etimologicamente com saborear – por meio dos sentidos o mundo é saboreado, seus sons, cores, odores, texturas e sabores (paladar, audição, visão olfato, tato). (Revista Contrapontos - Eletrônica, Vol. 12 - n. 3 - p. 362 / set-dez 2012)

Duarte Jr, ao refletir sobre o apartamento do corpo e da mente, da regressão da sensibilidade e da crise que isso suscitou à modernidade, afirma que esta

[...] veio primando por operar um apartamento entre corpo e mente, na esteira do pensamento de Descartes, o que acabou por nos acarretar uma série de problemas, os quais culminam hoje na severa crise por que atravessa a nossa civilização. Tal crise, segundo já anotado, consiste, portanto, num estado de coisas que em boa medida decorre dessa maneira exclusiva de se conceber o conhecimento humano, maneira alicerçada na separação metodológica entre sujeito e objeto, como decorrência da dicotomia corpo/mente (DUARTE Jr., 2001, p.136).

Após a reflexão do texto realizamos a primeira atividade, as narrativas visuais a partir da crise dos sentidos, percorrendo sobre a concepção de narrativas como aquelas que “[...] criam uma nova estética, uma maneira peculiar para os indivíduos se expressarem sobre a vida, a memória e a intimidade” (MRTINS, 2009, p. 34).

Nesta atividade, solicitei à turma que se reunisse em grupos e criassem uma narrativa fotográfica sobre a crise dos sentidos – *morar, caminhar, conversar, comer e trabalhar* –, retratando-a através de uma série imagens composta por cinco fotografias, uma para cada crise. Nesta aula, pedi para que levassem câmeras digitais ou celulares com câmera para que pudessemos desenvolver a atividade.

Os registros visuais foram tomados no prédio onde as aulas eram realizadas (Bloco B, UFPel), Centro de Artes, prédio da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (UFPel), em um pátio que interliga os três prédios, e também nos arredores.

Através de seus celulares e computadores, os alunos iam postando em tempo real as imagens e reflexões sobre as narrativas visuais, em um grupo criado para a disciplina de Linguagem em Artes e Comunicação – grupo LAC 2015 – para que pudessemos compartilhar o trabalho com os colegas (Fig. 26).

refletir sobre como olhamos para as imagens, observando que tipo de imagem produzimos, qual finalidade, se desejamos passar alguma mensagem através delas.

Esta atividade, além de abordar um viés reflexivo através dos questionamentos e problematizações acerca da imagem, também teve um enfoque sensível, através das lentes e olhares que retrataram a sensibilidade, a memória e capacidade de efetuar escolhas, cortes de cada aluno, além de questionar o quanto e como a imagem pode ou não sensibilizar.

Nas imagens que seguem (Figs. 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35 e 36) exponho a série das narrativas visuais, as reflexões dos alunos e as minhas a respeito da crise dos sentidos.

Na figura 27, os alunos ao refletirem sobre o pensamento do autor, sobre a crise morar, realizaram a seguinte reflexão:

“Relatamos a desumanização da casa com a falta de lazer, sem espaço para conviver com harmonia ou emoção” (Grupo 1, depoimento, Out 2015).



Figura 27: Crise morar. Foto: Aluno R. Out. 2015.

Na figura 28, retrataram a crise morar:

Na rotina, em movimento acelerado, "*ir y venir*" no mesmo lugar. Espaços diferentes, porém imunes às peculiaridades do indivíduo... (Grupo 2, depoimento. Out. 2015) .



Figura 28: Crise morar. Foto: Aluno R. Out. 2015.

O terceiro grupo (fig. 29) intitulou a fotografia como “Moldura sem imagem”, refletindo:

“A respeito da ausência de sentido, espaço vazio de emoções, falta de algo que complete o ser humano” (Grupo 3, depoimento out. 2015).



Figura 29: Crise morar. Foto: Aluno J. Out. 2015.

Os alunos conseguiram captar as palavras de Duarte Jr. (2010), ao se reportar à crise morar, quando menciona que “a casa foi tornada uma “máquina de morar”, um espaço constantemente diminuído que não abriga sonhos e afetos, exercendo tão só a função prática” (p.27).

Os grupos sempre evidenciaram o ser sensível, tanto em suas imagens como em suas falas, a exemplo dos seguintes trechos: “Na rotina, em movimento acelerado, “*ir y venir*” no mesmo lugar. Espaços diferentes, porém imunes às peculiaridades do indivíduo...”, o *ir y venir* representado de forma notável nas oscilações do corpo presente no espaço vazio da moradia (Grupo 2); “sem espaço para conviver com harmonia ou emoção” (Grupo 1), o sofá vazio simbolizando a ausência – de sentido, emoções, afeto – no lar; “falta de algo que complete o ser humano” (Grupo 3), singelamente representado através da moldura vazia da presença da ausência.

Este trabalho verbalizado em imagens através da fotografia foi uma crítica à sociedade, assumindo uma postura reflexiva, tão falada nos estudos culturais sobre a cultura visual, e uma abordagem sensível, presente nos olhares das lentes subjetivas e intuitivas, convidando-nos à desaceleração da “*crise dos fundamentos da vida humana*”, vida essa que se constitui imediatamente como cotidianidade, como um desenrolar de atividades e fainas diárias, a maioria delas repetitivas e rotineiras (...)” (DUARTE Jr., 2001, p. 76).

Ao portar-se à crise caminhar, Duarte Jr. diz que

o saudável exercício do passear, que nos permite manter relações sensíveis com nosso espaço vital, criando vínculos e desenvolvendo nossos sentidos, foi sendo progressivamente banido, restando-nos, assustados habitantes das cidades modernas, o insípido vagar pelos *shopping centers* ou mecânico esfalfar-se sobre uma esteira mecânica entre quatro paredes (DUARTE JR. 2010, p. 27).

Na figura 30, o grupo 4, ao mencionar a crise caminhar expressa que

“Sofremos as facilidades, a exatidão do demarcado. A monotonia do fluxo”
(Grupo 4, depoimento out. 2015).



Figura 30: Crise caminhar. Foto: Aluno F. Out. 2015.

Na figura 31, o Grupo 5, ao refletir sobre a crise caminhar, pautado na fala de Duarte Jr., intitulou a fotografia de “Espaço com escombros”. O grupo reflete sobre o

“(...) vazio, a falta de opções, beleza e natureza, ausência de conforto, lazer e segurança, escuridão, falta de luz”. (Grupo 5, depoimento out. 2015).



Figura 31: Crise caminhar. Foto: Aluno J. Out. 2015.

Na figura 32, também tratando sobre o caminhar, o outro grupo intitula sua foto de “Prédio”, refletindo sobre a

“(...) prisão em casa, falta de opções de lazer e segurança. A casa é o lugar mais seguro, mas as paredes são frias e longe da natureza. Local em meio a uma “selva de pedras” (Grupo 6, depoimento out. 2015).



Figura 32: Crise caminhar. Foto: Aluno G. Out. 2015.

Com base nas reflexões feitas pelos grupos, percebe-se que não só eles, mas a sociedade como um todo, encontra-se exaurida das limitações, medos, angustias, frustrações, privações e inseguranças que a crise caminhar suscita sobre nós.

Segundo relatos, não há o prazer de sentir o vento em nosso rosto, pele, corpo, o simples ato de caminhar torna-se sistemático, ao invés de prazeroso, ocasionando o “vazio, a falta de opções, beleza e natureza, ausência de conforto, lazer e segurança, [restando] escuridão, falta de luz” (Grupo 5). Vivemos em uma verdadeira “selva de pedras” (Grupo 6) onde “as nossas cidades nos negam [...] não apenas o espaço seguro e prazeroso para o corpo se movimentar, como impedem, com isso, que consigamos nela uma certa paz e algum espaço para atividades mentais sadias” (DUARTE JR., 2001, p. 81).

O grupo 4 (fig.29) transfigura perfeitamente a passagem de Millôr Fernandes ao descrever o ato de caminhar como “aquilo que se faz quando desce do automóvel e vai até o elevador” (*apud* DUARTE JR., 2001, p. 81). Segundo o grupo, ocorre em nós, “anatomia do fluxo” (Grupo 4), onde a mesma máquina que nos transporta, nos engessa, limita e paralisa.

No que se refere à crise conversar, segundo Duarte Jr. “bater papo, “prosear”, “contar causos” [tornaram-se] atividades que vão desaparecendo de nossa vida agitada em sua correria rumo ao futuro incerto” (DUARTE JR., 2010, p.27).

Na fotografia 33, o grupo 7 retrata a crise conversar:

“Linguagens, palavras, expressões, símbolos, sinais, códigos, dados...”
(Grupo 7, depoimento out. 2015).



Figura 33: Crise conversar. Foto: Aluno F. Out. 2015.

Na figura 34, os alunos refletiram sobre a crise conversar, intitulado a fotografia como “Foto nossa”, pensando a

“Presença humana sem possibilidade de conversar, ausência de olhar”
(Grupo 8, depoimento out. 2015).



Figura 34: Crise conversar. Foto: Aluno J. Out. 2015.

Interessante notar a evolução gradativa dos trabalhos realizados pela turma, a mesma soube executar sabiamente o que vínhamos estudando, problematizando e refletindo desde as primeiras aulas. Conseguiram criar narrativas fotográficas simultaneamente pertinentes e criativas, as quais foram expressas nos títulos, nas fotografias e na forma poética de dizer.

O grupo 7 (fig. 33) explorou as múltiplas interpretações que a imagem possibilita, construíram uma imagem subjetiva, cheia de significações e cada um que

mirá-la, poderá atribuir outros valores, outros sentidos. Sendo assim, “isto implicou um estudo da imagem como um jogo complexo entre visualidade, aparatos, instituições, discursos, corpos, e figuração”, tornando “possível a imagem e sua capacidade de conter significado” (KNAUSS, 2006, p.114), ou melhor dizendo, significados.

Uma das análises possíveis é com base na fusão das “linguagens, palavras, expressões, símbolos, sinais, códigos, dados” que foram sobrepostos em uma única imagem (fig. 33). Se olharmos para o código visual do extintor, não necessitamos falar, ler ou pronunciar que ele está lá e a pessoa de costas pode representar a desnecessidade da fala, da conversa. Os símbolos substituem a fala, a oralidade.

A fotografia “Foto nossa” é o “retrato da falta de sensibilidade daqueles que ali convivem” (DUARTE Jr., 2010, p. 28). O grupo 8 (fig. 34) realiza uma fotografia bastante poética, sensível. Vemos duas pessoas frente à frente, separadas por uma barreira para retratar a “presença humana sem possibilidade de conversar, ausência de olhar” (Depoimento out. 2015), que impossibilita a afetividade, as trocas prazerosas de informações e sensibilidade. Segundo Duarte Jr. “muito se perdeu das relações afetivas” (2010, p. 27) e o ato de conversar “vem se tornando cada vez mais um ato de pouca ocorrência” (Idem, p. 87), acarretando a desintegração cultural, perdas do saber narrar, argumentar, falta da presença humana.

Duarte Jr, ao referir-se a crise comer, pondera que

O comer deixou de ser uma atividade sensível que congrega amigos e parentes em torno de uma mesa para a troca de sentidos e paladares, assemelhando-se mais à parada num posto para reabastecimento de combustível dos veículos. (...) E ainda há que se considerar todo o artificialismo imprimido aos gêneros alimentícios, com seus sabores, cores e odores químicos, sua gama de pesticidas, sua maturação forçada, os homônimos e antibióticos injetados nas carnes e toda a deterioração do gosto dos alimentos (DUARTE JR, 2010, p. 28).

Em conformidade com Duarte Jr, na figura 35, o grupo, ao portar-se à crise comer, reflete:

Convenientemente não são mais as cascas, as folhas que dão cor, cheiro e vida aos resíduos (reflexos), mas a frieza e dureza das embalagens (Grupo 8, depoimento out. 2015).



Figura 35: Crise comer. Foto: Aluno R. Out. 2015.

Na figura 36, o grupo utilizou duas imagens para retratar a crise comer. Intitularam a fotografia como “Cigarros e caveiras”, onde refletem sobre industrialização de alimentos, dizendo que

Alimento industrial para quem o usa, quebra o espaço de conversação, inibe a fome de alimentos e estimula a pessoa a usá-lo como alimento, condicionando a pessoa a um hábito que pode levá-la a morte (caveira) (Depoimento grupo 9, outubro de 2015).



Figura 36: Crise comer. Foto: Aluno G. Out. 2015.

As imagens utilizadas (Figs. 35 e 36) são bastante impactantes, críticas e propõem uma reflexão sobre crise comer.

Os resíduos deixados no lixo representam os (des)sabores, “não são mais as cascas, as folhas que dão cor, cheiro e vida aos resíduos (reflexos), mas a frieza e dureza das embalagens” (Grupo 8, depoimento out. 2015). Em meio a tantas acelerações de tempo, “no prático e utilitário mundo em que se vive, ‘perder tempo’ com os prazeres estésicos e estéticos de uma boa refeição equivale à perda de dinheiro e bons negócios” (DUARTE Jr., 2010, p. 28). O embaraço, o embrulho, o desfoque e a frieza da imagem (Fig. 35), assemelham-se ao que tornamos nossas vidas, vidas sem o prazer dos sentidos (visão, olfato, paladar, tato), assolada pela artificialidade dos odores e sabores do mundo. “Caveiras e cigarros” (Fig. 36), representa mais um (des)sabor do mundo, é um “alimento industrial” que afasta as pessoas, quebra o espaço de conversação, uma vez que está entre as “mazelas [que] promovem um ambiente hostil que fere os sentidos” (DUARTE Jr., 2010, p. 28). O cigarro inibe a fome, vicia, alguns chegam até mesmo a trocar refeições, o *prazer*

de estar junto ao redor de uma mesa posta com amigos e família, pelo (des)sabor de algo que poderá levar à morte, representada simbolicamente através da caveira.

No que tange a crise trabalhar, ela é composta por “linhas de montagem, com movimentos mecânicos de braços e pernas desconectados de um cérebro e de um coração” (DUARTE JR., 2010, p. 28). São poucos os que ainda possuem “o privilégio de ganhar a vida exercendo um trabalho no sentido forte do termo: uma atividade na qual o envolvimento sensível, afetivo e pessoal é primordial” (idem, p.28).

Na figura 37, o grupo retrata a crise do trabalhar, intitulado a fotografia como “Relógio”, onde refletem sobre o

[...] fazer limitado, trabalho repetitivo desprovido de prazer e autonomia, obedece uma ordem sempre, e pauta o trabalho de muitos que dependem de sua pontualidade para entrar, sair, voltar, descansar, correr, etc, afinal vivemos em sua função quando deveria ser o contrário. Estamos sempre correndo atrás do relógio (Depoimento grupo 10, outubro de 2015).



Figura 37: Crise trabalhar. Foto: Aluno F. Out. 2015.

O segundo grupo, na figura 38, retrata a crise trabalhar na fotografia problematizando as

“Similaridades dos espaços que engolem pessoas. Escolas, hospitais, qualquer lugar” (Depoimento grupo 11, outubro de 2015).



Figura 38: Crise trabalhar. Foto: Aluno R. Out. 2015.

O trabalho, a partir do século XIX, torna-se uma necessidade para a realização individual e do mundo através da racionalização. Daí que se compreende a razão como a essência da modernidade. A preeminência da razão durante o século XIX deprecia o festivo, o lúdico e o onírico e aprecia o utilitarismo, só confere valor aquilo que possua alguma utilidade, que sirva para algo. “Similaridades dos espaços que engolem pessoas. Escolas, hospitais, qualquer lugar” (Depoimento grupo 11), transformaram-se lugares que perdem “seu caráter criativo e pessoal” (DUARTE JR., 2010, p. 28), onde o “fazer limitado, trabalho repetitivo [é] desprovido de prazer e autonomia, [pois] obedece uma ordem” (Depoimento grupo 10).

A profundidade das reflexões, a sensibilidade dos olhares, a preocupação no modo como foram realizar as fotografias, a escolha do local, do objeto, da cena que iriam expressar visualmente em suas fotografias, a preocupação que tinham em realmente fazer com que as imagens retratassem as crises dos sentidos em questão foi visível. A proposta das narrativas fotográficas morar, caminhar, conversar, comer e trabalhar, as atividades desenvolvidas como um todo, as temáticas debatidas e problematizadas ao longo do semestre, possibilitou que se tornassem um pouco mais reflexivos, perceptivos, *sentipensantes*. Os grupos foram minuciosos e detalhistas ao ponto de preocuparem-se com que suas imagens fossem de fato “símbolos que representam sentidos, sentimentos e vivências pertinentes ao nosso acervo de experiências vitais” (DUARTE JR., 2010, p. 43) e retratassem verdadeiramente as crises, as quais foram corporificadas através das imagens de forma surpreendente.

Após à criação das Narrativas Fotográficas a partir da discussão sobre a crise dos sentidos, realizamos a segunda atividade – também pautada no texto de Duarte Jr., intitulada de *A (re)construção da imagem a partir da educação (do) sensível*.

Para esta aula pedi que levassem cola, tesoura, canetas Hidrocor e revistas.

Durante o trabalho, requeri que cada aluno selecionasse uma imagem de propaganda de uma revista que considerasse extremamente comercial. A partir de então, deveriam dar uma nova significância para esta publicidade, reconstruindo a propaganda através de uma abordagem crítica, reflexiva ou sensível, ou até, das três formas simultaneamente. Propus-lhes a conectar esse trabalho às funções da imagem previamente estudadas, para que pudessem reelaborar e transformar os significados e sentidos das imagens selecionadas.

O procedimento utilizado pelos alunos para a reconstrução das propagandas

foi o de recorte e colagem, uma técnica simples que, quando bem explorada, pode gerar resultados interessantes. A importância da educação em arte se vê revigorada se entendermos que esta “[...] possibilita que as pessoas manipulem e transformem os símbolos e seus significados, em vez de simplesmente aceita-los ou utilizá-los como são, além de ser fundamental para o desenvolvimento da imaginação dos cidadãos (AGUIAR apud DIAS; IRWIN, 2013, p.174).

As imagens utilizadas pela aluna F (fig. 39) para na atividade (re)construção das imagens a partir da educação (do) sensível, fazem parte do seu cotidiano visual e consequentemente da Cultura Visual que a cerca. Nesta atividade, a aluna soube explorar as imagens sob um viés mais crítico, que é o da Cultura Visual. Segundo a aluna, ela também conseguiu vislumbrar possibilidades criadoras. *O papel das Pedagogias críticas* sugeridas pela *VizCult* pode reverberar em práticas que respondam às necessidades dos estudantes contemporâneos numa sociedade dominada por imagens, além de ampliar, enriquecer, criar novos saberes e *possibilidades cognitivas*, que incluem os lados emocional e racional.



Fig. 39: (Re)construção da imagem a partir da educação (do) sensível. Aluna F.
Fonte: Arquivo pessoal. Out. 2015.

Dias (*apud* MARTINS; TOURINHO, 2012, p.63) sublinha o que percebemos em conjunto através do trabalho que realizamos, qual seja, o quanto é necessário “[...] promover uma visão extremamente crítica às imagens e artefatos que operam em espaços culturais e nas esferas públicas do cotidiano e passar a mediar e negociar mensagens entre as pessoas” (MARTINS; TOURINHO, 2012, p.63). Além do quê, ficou patente o papel das ações realizadas pelos alunos na promoção de aspectos ético-estéticos, ao promoverem “[...] um entendimento de valor [da] diversidade e complexidade das expressões sociais culturais da visualidade contemporânea” (MARTINS; TOURINHO, 2012, p.63). O trabalho realizado pode ilustrar o poder da Cultura Visual na construção de identificações e ambientes individuais e culturais, contribuindo com o grupo e várias capacidades, entre elas a de educar-se e futuramente, em suas profissões, “[...] educar cidadãos a participarem num processo ideológico e democrático ao provocar a reflexão responsável com a expectativa e iteração com a Cultura Visual” (MARTINS; TOURINHO, 2012, p.63).

Ao refletir sobre a transformação das imagens, F realiza uma reflexão, por escrito, que apreende, compreende, desafia, desloca, conecta e põe para pensar sobre todas as propostas anteriores, chegando a uma construção poética e filosófica:

Entre referências e interferências, (trans)forma-se o corpo.
Da Koine *Aisthesis* grega, ainda que submissa, da percepção, do sensível, e logo a formação do corpo social, organiza-se sob influência.
Como pensa Rubem Alves: "Organizar é transformar algo em órgão, em instrumento a serviço de um certo organismo. Organizar o mundo é fazê-lo uma extensão do corpo, é submetê-lo a princípios de ordenação estabelecidos pelas necessidades do sujeito que organiza".
Quem é o sujeito dessa organização?
Há sujeito?²⁹

Neste trabalho, a aluna realiza uma abordagem crítico-sensível-filosófica que parte do sensível para sensibilizar o observador, brincando com ele, jogando com imagens e palavras. Utilizou como base para a reconstrução da imagem, uma propaganda de um *fast food* conhecido mundialmente. A imagem central da propaganda é a de uma criança segurando uma caixa de lanche, do corpo da criança brotam alimentos industrializados como bata frita e chocolate, e da caixa que ela segura, brotam alimentos podres, como se a caixa estivesse vomitando os

²⁹ Depoimento escrito. Pelotas/RS, 02 de outubro de 2015.

alimentos industrializados ingeridos pela criança. Sugere desordem, caos...

Pautada no saber sensível, na capacidade de sentir através dos sentidos (paladar, audição, visão olfato e tato), a aluna retira diversos dos órgãos dos sentidos dos rostos de adultos e crianças retratando-os como pessoas cegas, surdas e mudas. Abre a cabeça da criança para simbolizar a mente aberta das crianças que frequentemente estão suscetíveis ao meio externo, e que absorvem muitas coisas dele – boas e ruins –.

O trabalho faz críticas à sociedade contemporânea, mencionado novamente a crise do morar e do comer. Do morar, através dos prédios gigantescos que brotam das mentes, e do comer com alimentos saudáveis como frutas, em contraponto os alimentos industrializados que brotam do menino. A imagem (re)construída a partir da educação (do) sensível não apenas informa, como também procura desvendar, denunciar situações, desafiar, transgredir... A imagem foi utilizada como *desveladora* de uma realidade, como acusadora para alertar consciências.

CAPÍTULO VI

DIÁRIOS A/R/TOGRÁFICOS: A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E UMA TARDE NO MUSEU

Quando me foi anunciado que deveria ir a um museu visitar uma exposição, logo me deparei com um desprazer, pois desde pequena venho tentando melhorar minhas experiências estéticas e relações entre mim e mundo, pois até então tinham sido poucas as minhas boas experiências estéticas, sempre me era solicitado esse tipo de trabalho e eu enxergava apenas como prática, como algo automático, visitar e analisar para depois escrever. [...] E agora vem a Roberta e me pede para sentir!

Depoimento Aluna T, 2015.

No capítulo Diários A/r/tográficos: a experiência estética e uma tarde no museu, analiso a visita ao museu, com ênfase na experiência estética, e as demais categorias aparecem transversalmente (elementos a/r/tográficos, aspectos éticos e Filosófico-existenciais e processos de identificação).

Pelotas, 9 de novembro de 2015.

Por considerar importante as experiências vivificadas através da arte e partindo de premissas como a fala citada na epígrafe deste capítulo, as aulas, conversas, trocas e atividades desenvolvidas ao longo do segundo semestre de 2015 buscaram provocar, inquietar, desassossegar e proporcionar diversificadas vivências e experiências estéticas, visuais ou artísticas.

Propus que visitássemos a exposição *Future Perfec* (entre o período de 10 de setembro a 09 de outubro de 2015), uma exposição de Arte Contemporânea vinda da Alemanha, com trabalhos de 16 artistas do mundo inteiro. A exposição realizada no Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo (MALG) - Pelotas/RS -, reuniu filmes, fotografias, esculturas, objetos, pinturas e colagens que trabalhavam com a imaginação do futuro e com especulações sobre o curso da história e projeções de algo por vir.

A pluralidade de obras presentes na Exposição foi extremamente pertinente frente a todo o trabalho que vínhamos realizando. Além de permitirem com que os alunos entrassem em contato com diversificadas e complexas abordagens do âmbito das artes, possibilitou a eles novas experiências, interações, sustos, maravilhamentos, encantamentos, construção de conhecimentos e saberes que até então dessabiam a respeito das atividades artísticas.

Meu convite para que a turma fosse à Exposição estendeu-se principalmente ao anseio e à necessidade de que esta pudesse percorrer “[...] trajetos em encontros com a arte, com a palavra “estética”, com a potencialidade da arte contemporânea”, e modificasse seu “[...] olhar de missão francesa que teima em considerar a arte como expressão da beleza” (MARTINS, 2011, p. 311), pois como afirmou um dos alunos:

Para mim, é impossível ver qualquer obra de arte e não pensar no padrão de belo antes mesmo de sentir, o nosso “gostar de algo” está diretamente ligado a beleza, se não for bonito aos meus olhos, provavelmente não gostarei, mas também, não é qualquer beleza que me serve, tem que ser aquela beleza padronizada, regrada, coerente... (Depoimento escrito de A)³⁰.

Justamente por este depoimento, procurei o dissenso, a ruptura, a abertura, para que eu pudesse desconstruir este olhar tão alheio ao que de fato propõe a arte. Segundo a aluna A, importa-lhe muito mais a beleza padronizada, esta vem antes mesmo de tantas outras sensações que a obra possa suscitar. Em se tratando de sensação, ela não está atrelada somente aos sentimentos bons, como também, aos (des)sabores e (des)gostos.

O caminho trilhado ao longo da disciplina para a construção de seres mais sensíveis, *sentipensantes* e reflexivos, desapagados da estereotipia e padronização, ainda não havia tocado alguns. O que mais preocupou na fala da aluna A, foram os resquícios da hipertrofia dos sentidos na Idade Moderna e o pensamento centrado na “razão pura”. Por isso, considero necessário assentir a educação e o saber sensível, trazer a educação estética como resgate e desenvolvimento dos sentidos e da sensibilidade, os quais são elaborados a partir das experiências sensoriais transformadas em aprendizagens significativas (DUARTE Jr., 2004).

Destarte, torna-se indispensável em arte vivenciar experiências estéticas, pois, a ausência das relações, de experiências significativas, enfraquece, enrijece e empobrece a sensibilidade corpórea. “Estamos expostos a pressões incontrolláveis sobre nossa sensibilidade. Cabe ao professor de arte, muitas vezes, desacelerar processos de ação cujos ritmos são próprios à máquina, mas não a gente” (MEIRA, 2014, p. 54). Pensando isto, percebi o quanto eles necessitavam escapar dos lugares comuns, da sala de aula, invadindo outros espaços e experiências. Para tanto, agendei uma visita com curadoria educativa ao MALG, visto que a turma possuía pouco contato com arte, principalmente arte contemporânea.

Pensei nesse processo em função de crer que, quando “[...] conscientes da curadoria educativa, podemos ampliar o olhar, mais profundo e inquieto, para além do simples reconhecimento de autorias” (MARTINS, 2011, p.314). Assim, é possível “[...] despertar a fruição, não somente centrada na imagem, mas em uma

³⁰ Pelotas/RS, nove de novembro de 2015.

experiência”, assinala Mirian Celeste Martins (2011, p.314). Segundo a autora, “[...] o convite da mediação não é a adivinhação ou a explicação, mas a decifração, a leitura compartilhada, ampliada por múltiplos pontos de vista” (idem ibidem, p. 315).

Fundamental, então para minha proposta possibilitar-lhes experiências estéticas – neste caso, através da arte contemporânea –, pois não se admite uma educação em Arte que não pressuponha o sensível como dimensão pedagógica. A experiência estética, não pode estar fora de nenhum campo que envolva a educação, visto que, é tão cognitiva quanto a experiência intelectual. Ao ponderar sobre arte/educação, Meira diz que:

(...) possibilitar experiências sensíveis com diferentes realidades é sua maior riqueza. Tratar o sentido de aprender pelos sentidos depende de afinar o corpo para vibrar de modo qualitativo em relação aos eventos sociais, mas especialmente os que caracterizam o fazer artístico (MEIRA, 2014, p. 53).

Marly Meira ao estender-se sobre aprendizagem, arte e estética, versa que em arte, a aprendizagem estética “[...] é fator de discernimento sensível, processo cognitivo que ocorre simultaneamente com a percepção, atenção, memória e imaginação [...] em franca dependência das sensações que ocorrem no corpo dinâmico em relação com o ambiente, é desafiada a continuamente se atualizar no momento presente dos eventos experimentados” (MEIRA, 2014, p. 55). À vista disso, há necessidade não somente de requalificar os eventos experimentados como menciona Meira, como também, as proposições e possibilidades experienciais entre o sujeito e arte.

Posto isto, exibo abaixo (Figs. 40, 41 e 42), imagens da visita a Exposição *Future Perfec*:



Figura 40: Visita ao MALG. Foto: Roberta Machado. Nov. 2015.



Figura 41: Visita ao MALG. Foto: Roberta Machado. Nov. 2015.

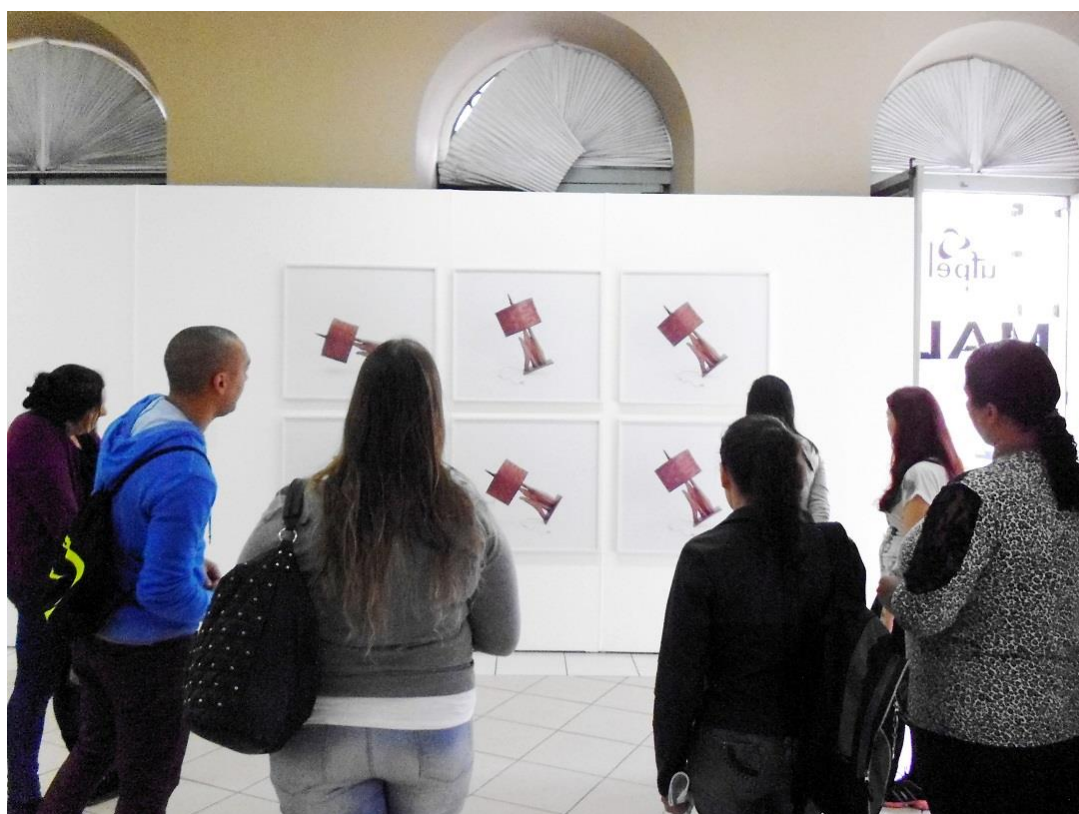


Figura 42: Visita ao MALG. Foto: Roberta Machado. Nov. 2015.

Após irmos à Exposição, propus a realização de um seminário conectando nossas experiências com a reflexão sobre um texto, que versava sobre o que desejava discutir com eles, o ponto nevrálgico da questão da beleza.

Assim, com base no texto “A beleza: um preconceito atual”, de João-Francisco Duarte Jr. (1982), solicitei que o relacionassem com a experiência estética vivenciada a partir da exposição. Posto isto, relataram sobre as experiências estéticas lá vividas e as obras que tiveram mais significância para si. O texto serviu como base para que pudessem desconstruir o conceito distorcido que possuíam sobre os padrões de beleza, para refletir sobre o que é experiência estética, quando ela ocorre, refletir sobre as sensações, a importância de deixarem aflorar os sentimentos mais profundos frente a um objeto artístico, a importância da entrega, do permitir-se e postura de abertura que devemos ter durante a experiência estética para que as diversas sensações vivenciadas nos invadam de forma profunda. De acordo com Duarte Jr.

Frente a um objeto estético (uma obra de arte, por exemplo), alguma coisa acontece comigo: meus sentimentos são despertados e vivificados. Posso comover-me, alegrar-me, entristecer-me, tornar-me angustiado ou irritado. Meus sentimentos seguem o rumo que o objeto lhes dá, ao mesmo tempo em que eu lhe imprimo sentidos provenientes de minha condição existencial [...]. O objeto estético desperta em mim os mais variados sentimentos e, para que eu lhe faça justiça, para que eu o leve à condição artística, devo deixar que tais sentimentos floresçam e fluam, realizando a obra. E isto é, no meu entender, uma experiência prazerosa. (DUARTE JR., 1982, p. 4)

No que tange a visita ao Museu e ao contato direto com arte, posso dizer que, rompeu com paradigmas, medos e visões errôneas que muitos possuíam a respeito dos Museus, da arte contemporânea, da beleza, dos lugares onde as obras expostas catam coisas cotidianas e as transformam de maneira inusitada. Relatos, como o da aluna S, demonstram o quanto eles tinham dificuldade de sentir, de sair do instituído:

Tentei esquecer o mundo fora do Museu e somente sentir e, por incrível que pareça, consegui sentir agonia, nervosismo e inquietação diante de quadros, de telas, algo que eu não imaginava que pudesse acontecer (Depoimento escrito de S)³¹.

³¹ Pelotas/RS, nove de novembro de 2015.

Anteriormente, S não conseguia atrelar sensações, sentimento, envolvimento e experiência estética, a uma obra de arte, por exemplo. Porém, a passagem citada acima, é reflexo das aberturas que a aluna permitiu que seu corpo sentisse. Abertura para sentir agonia, nervoso e inquietação. Quando a aluna S, assumiu uma atitude estética, tão necessária para que a experiência aconteça e seja verdadeira, quando permitiu que os sentidos corpóreos aflorassem e interagissem com o momento vivenciado, houve entrega, viveu a experiência.

No que diz respeito à exposição e as experiências oportunizadas pelas obras, através dos relatos pude perceber que estas foram experiências estéticas das mais diversas, dinâmicas, indo de desafiadoras, sofridas, tristes, (in)desejáveis, frias, (des)agradáveis, a comoventes, sentimentais, alegres encantadoras, mas, sem dúvida, todas remeteram a emoções e sentimentos, uma vez que, “a emoção faz parte do eu,” como afirma Dewey (2010, p.119), estas quando significativas, “[...] são qualidades de uma experiência complexa que se movimenta e se altera” (idem, p. 119).

Exponho abaixo algumas citações dos alunos realizadas sobre arte, arte contemporânea, a Exposição *Future Perfect* e as experiências estéticas oportunizadas pelas obras:

Me senti estranha, como uma negação, neguei para mim o que estava vendo, a falta de simetria, de perfeição, neguei olhar, mas me permiti sentir, me permiti irritar [...] (Depoimento escrito da aluna J)³².

Aprendi que podemos nos encantar por um mundo novo, por uma nova forma de ver a arte, hoje vejo a arte contemporânea com outros olhos, com olhos admirados, hoje consigo compreender que nem toda arte precisa ter sentido, ela precisa fazer sentir (Depoimento escrito da aluna B)³³.

[...] um vazio, uma solidão, me trouxe em mente a crise dos sentidos, pois é um lugar cheio de pessoas, mas cada uma em seu mundo sem se envolver ou preocupar com o que se passa com o outro. Me parecia um local isolado, uma vontade de fuga [...] (Depoimento escrito do aluno L)³⁴.

Logo me transporto para a sensação que certo quadro me provocou, posso dizer até que foi o que mais me envolveu, foi um impacto, não só por lembranças de vinte e cinco anos remetidos de imediato a minha mente, me prendeu o olhar, fiquei a observá-lo, encantada pelas lembranças causadas (Depoimento escrito da aluna MF)³⁵.

³² Pelotas/RS, nove de novembro de 2015.

³³ Pelotas/RS, nove de novembro de 2015.

³⁴ Pelotas/RS, nove de novembro de 2015.

³⁵ Pelotas/RS, nove de novembro de 2015.

Me provocou riso, olhava para aquele quadro e sorria (Depoimento escrito da aluna M) ³⁶.

Fiz diversas reflexões na tentativa de desvendar o propósito do artista, a primeira vista senti um vazio, tristeza, pensei em degradação, mas meu sentimento de perda, pena, foi muito mais forte e intenso que todos os questionamentos (Depoimento escrito da aluna G) ³⁷.

Ocorreu uma avalanche de sensações e sentimentos, a experiência estética começa a fazer sentido para eles, segundo seus relatos. Aconteceu a desconstrução do olhar distorcido sobre a arte. Os trechos “neguei olhar, mas me permiti sentir, me permiti irritar”, “compreender que nem toda arte precisa ter sentido, ela precisa fazer sentir” e “mas meu sentimento de perda, pena, foi muito mais forte e intenso que todos os questionamentos”, mostra que a arte começa a tocar-lhes, comover-lhes, (trans)formando-os então, em seres mais sensíveis, *sentipensantes* e reflexivos, desapagados da estereotipia e padronização.

Entre tantos relatos e depoimentos, um me tocou de forma diferente, singela, única, induzindo-me a continuar a crer na importância da arte e sua função no tocante a abrir horizontes, alçar novos voos, construir novas visões, interpretações, posicionamentos que fogem do convencional, das rotulações, de tudo aquilo que os alunos estavam habituados e acomodados a ver, crer, viver e experienciar.

Apresento aqui um dos tantos motivos pelos quais sempre seguirei acreditando na arte como fonte de educação, inspiração, criação e transformação:

[...] gostaria de agradecer a oportunidade, pois já havia prestigiado outras exposições, mas nenhuma das exposições com essa carga de questionamentos, sentimentos e provocações. Essa experiência proporcionou momentos únicos que levarei para sempre, fui desafiada a abstrair pré-conceitos, regras, normas, padrões de noções de beleza para me entregar aos sentidos e ao momento vivido, me permiti sentir e percebo o quanto incrível pode ser um ambiente, geralmente, monótono se deixarmos os sentidos aflorar deixando em segundo plano a vida cotidiana, os pensamentos ou as preocupações (Depoimento escrito da aluna J) ³⁸.

Este depoimento encontra-se em conformidade com o autor Duarte Jr., ao versar sobre experiência estética no texto “A beleza: um preconceito atual”, onde afirma que esta “[...] é um tipo de *experiência* que o homem pode ter em seu

³⁶ Pelotas/RS, nove de novembro de 2015.

³⁷ Pelotas/RS, nove de novembro de 2015.

³⁸ Pelotas/RS, nove de novembro de 2015.

relacionamento com o mundo” (DUARTE JR., 1982, p. 3), experiência esta, presente nos versos citados por J.

As palavras de J fizeram-me perceber que tudo o que estávamos buscando e construindo juntos, deveras fez sentido, não só para mim, como para todos os que aceitaram e se permitiram mergulhar de forma plena em experiências tão singulares, peculiares e únicas, segundo eles. É gratificante ver a evolução dos alunos, suas transformações, mudanças de pensamento, todo o ser humano que se permite transformar, se permite evoluir, pois “a vida não é uma marcha ou um fluxo uniforme e ininterrupto. É feita de histórias, cada qual com seu enredo, seu início e movimento para seu fim, cada qual com seu movimento rítmico particular [...]” (DEWEY, 2010, p. 110). Os alunos passam da mera passividade, para seres ativos, pensantes, que questionam, sentem e rompem com pré-conceitos, regras, normas, padrões de noções de beleza, para entregarem-se ao momento vivido.

CAPÍTULO VII

DIÁRIOS A/R/TOGRÁFICOS: MOVIMENTANDO PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO

...o que mais interessa é a vida, com suas múltiplas sensibilidades e formas de expressão. A vida cotidiana, com todo o saber nela encerrado e que a movimenta por entre as belezas e percalços do dia. A sensibilidade que funda nossa vida consiste num complexo tecido de percepções e jamais deve ser desprezada em nome de um suposto conhecimento “verdadeiro”

João-Francisco Duarte Jr., O sentido dos sentidos

No capítulo VII, trato dos diários em si, os cadernos que disponibilizei à turma no primeiro dia de aula, onde a partir deles deveriam narrar visualmente suas histórias de vida através de imagens e artefatos visuais com que se identificassem. Neste momento verso sobre os Diários A/r/tográficos produzidos pela turma, com base nas categorias de análise: Elementos A/r/tográficos (vivificação, metáfora, metonímia, e aberturas); sensível; comprometimento social; e indagações sobre a vida.

Pelotas, 23 de novembro de 2015.

Ao longo da disciplina, desenvolvi propostas que serviriam de embasamento para o desfecho da investigação. Como já explanado antes, a metodologia de trabalho adotada para o fechamento da investigação foi a A/r/tografia, na forma do que chamei de “Diários A/r/tográficos”. É um método adaptado que atenta para imagens e artefatos visuais como fonte de escrita e narrativa visual, sobre o sujeito e seu processo de identificação com esses que fazem parte do seu cotidiano e sua história.

Assim sendo, propus relacionar A/r/tografia, processos de identificação e os aspectos filosóficos-existenciais de forma mais central, embora a experiência estética e ética perpassem toda a análise. Como referido, as categorias emergiram do material que eu dispunha para a análise.

Uma vez selecionado o diário, observei qual aspecto era mais *pregnante* e o analisei com foco nele.

As análises A/r/tográficas não são puramente intelectuais, nem puramente sensíveis, mas híbridas, se dão no que Irwin chama de “terceiro espaço”, aquele terceiro entre teoria e mestiçagem e, ao mesmo tempo, aquele que abre espaços entre artista-professor-pesquisador (IRWIN, *apud* DIAS; IRWIN, 2013, p. 129). Abrem-se as possibilidades, indagações, dúvidas, medos, receios, mas também prazeres e alegrias de compartilhar. Este é o espaço da A/r/tografia.

Tendo feito tais ponderações, clarifico o desenvolvimento, a construção e a análise dos Diários A/r/tográficos através de quatro categorias:

1. Elementos A/r/tográficos;
2. Sensível;
3. Comprometimento social;
4. Indagações sobre a vida.

As categorias foram levantadas a partir do próprio trabalho desenvolvido pelos alunos. Analisando o material que possuía em mãos, julguei interessante organizar as categorias dessa maneira, ou seja, através das categorias supracitadas. No momento em que me deparei com os Diários A/r/tográficos, percebi que seria interessante trabalhar com as identificações através das imagens e dos artefatos visuais, explorando os aspectos sensíveis, sociais, experiências de vida e a/r/tográficos, sendo estes, os mais evidenciados nos Diários.

A A/r/tografia cria um momento imaginativo, “[...] ao explicar os fenômenos por meio de experiências estéticas que integram saber prática e criação: experiências que valorizam simultaneamente técnica e conteúdo por meio de atos de questionamento e experiências que valorizam complexidade e diferença em meio ao terceiro espaço” (idem, p.129). Partindo desse método, criei um instrumento de pesquisa que chamei de Diários A/r/tográficos.

A elaboração destes Cadernos/ Diários surgiu, inicialmente, da intenção de observar de que maneira imagens diversas, imagens da mídia, da *Internet*, de campanhas publicitárias, revistas, fotografias, desenhos, elementos da Cultura Visual, enfim, contribuem para a construção de narrativas visuais de experiências estéticas segundo histórias dos alunos a partir de artefatos visuais que constituem o repertório visual e identitário de cada *persona*.

Assim como o processo de identificação, a A/r/tografia também é “móvel, momentânea, busca a intensidade na transitoriedade” (DIAS, *apud* DIAS; IRWIN, 2013 p. 25). Digo processo de identificação e não identidade, pois a A/r/tografia, não está interessada na identidade, mas, sim, nos papéis temporais.

Os Diários A/r/tográficos foram construídos com base em histórias, fragmentos, momentos significativos a cada um, e narrados através dos artefatos visuais que mais contribuíram para a construção dos seus processos de identificações com as imagens. Eles, os Diários, também proporcionaram experiências, interações, conhecimentos e saberes associados às suas histórias e,

ainda, permitiu ao grupo que se enxergassem, identificassem e personificassem através de imagens.

O método visava ampliar a visualidade a partir da Cultura Visual e da Arte e ainda rememorar experiências estéticas vivenciadas por eles próprios. Isso levando em conta o que Meira lembra

É possível que a experiência estética desperte em cada um de nós protótipos mentais concretos e que variam em termos de ordem e desordem, que se liguem a nossa história pessoal, nosso nível de escolarização, a cultura que tivemos em casa, na rua, no trabalho. Ela permanece constante no que se liga ao corpo com suas necessidades e desejos, ao campo de estésias que o lugar em que vivemos oferece (MEIRA, 2014, p. 58).

Posto isso, afirmo que em nenhum momento o desejo desta pesquisa A/r/tográfica foi o de sujeitá-la “[...] a critérios standardizados”, mas sim, fazê-la permanecer sempre “dinâmica, fluida e em constante movimento” (IRWIN; SPRINGGAY, apud DIAS; IRWIN, 2013, p. 138).

Devido a grande quantidade de material auferido, houve a necessidade de selecionar alguns dos Diários para aqui expor. Apresento então, alguns dos Diários A/r/tográficos criados pela turma, em conformidade com suas categorias.

1. Elementos A/r/tográficos

Na categoria Elementos A/r/tográficos – sendo esta a mais abrangente – tomei como base alguns dos elementos fundamentais à A/r/tografia. Eles são: pesquisa viva, ou vivificação; metáfora e metonímia; e aberturas.

Nas figuras 43 e 44, exibo imagens do Diário da aluna MF, que representa o conceito de *vivificação* expresso por narrativas visuais, através de fotografias “saturadas com ideologias que revelam esperanças, medos, expectativas, certezas, incertezas e ambiguidades” (EÇA, apud DIAS; IRWIN, 2013, p. 75).



Figura 43. Fonte: Imagens do Diário A/r/tográfico aluna MF. Foto: Roberta Machado. Out. 2015.

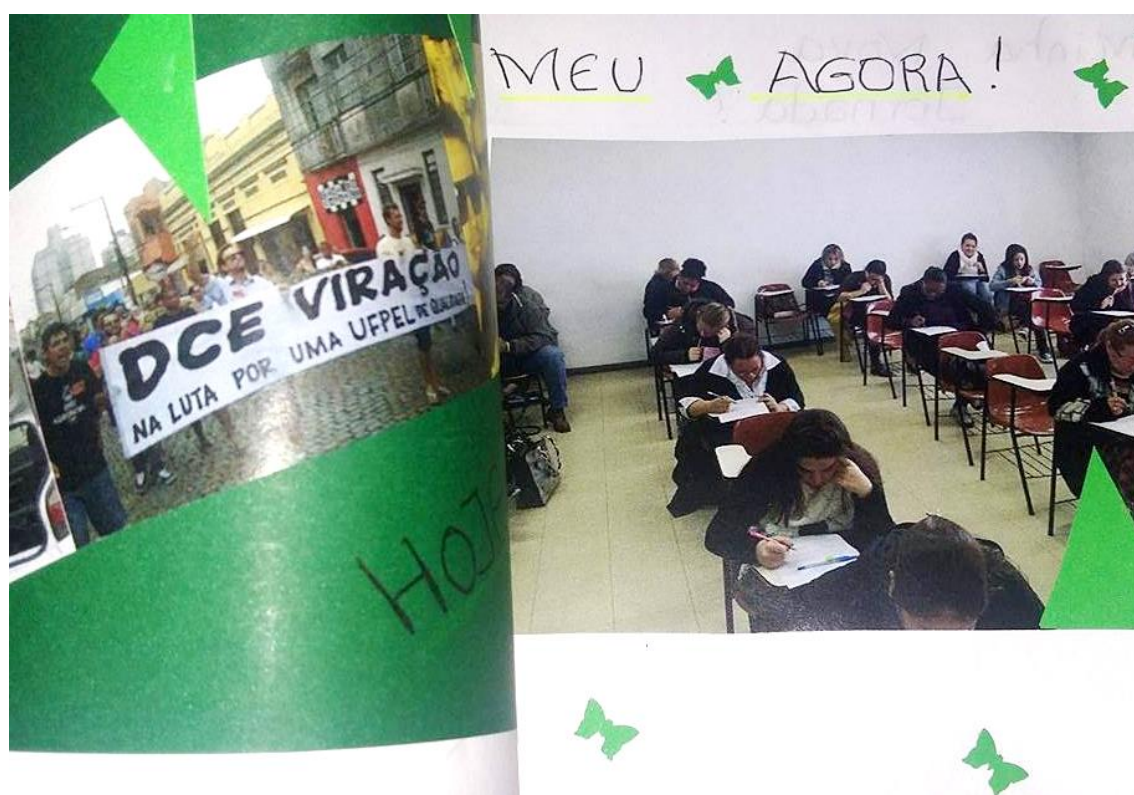


Figura 44. Fonte: Imagens do Diário A/r/tográfico aluna MF. Foto: Roberta Machado. Out. 2015.

Nas figuras 43 e 44, a aluna MF movimentou e representou seus processos de identificação pelas imagens, através das várias *personas* que assume – mãe,

esposa e aluna –, ela desempenhou “uma multiplicidade de personagens, segundo os lugares, as ocupações, a vizinhança do momento” (MAFFESOLI, 1996, p. 304), onde, “o eu só é uma frágil construção, ele não tem substância própria, mas se produz através das situações e das experiências que o moldam” (Idem *ibidem*).

Também aparecem na escolha da aluna MF as questões éticas, os valores, como família, cuidado no carregar o filho, os momentos de compartilhamento, na imagem junto ao marido e na universidade. Dizem das sensações guardadas na memória, das experiências marcantes, que são estéticas. O estético é cognitivo, e “[...] A experiência cognitiva está carregada de afetividade e esta provoca satisfação ou insatisfação que vai influir na postura estética de cada um, sua abertura ou resistência ao que lhe acontece, a atitude positiva ou negativa frente aos estímulos do meio” (MEIRA, 2014, p. 58). No caso, essas experiências estão mostrando aspectos positivos, de harmonia.

Os Diários A/r/tográficos tratam da *vivificação*, justamente por atentarem à vida ao longo do tempo – tal qual o diário apresentado nas figuras acima –, assim como os diários convencionais, que também estão relacionados a noção de tempo, pois constituem-se, na maioria das vezes, de registros diários. Este Diário representa a pesquisa viva, trata da continuidade das vivificações, das vivências diárias, pois como foi mencionado em relatos da própria aluna MF, ele representa seu o antes, durante, depois e agora. Mas, acima de tudo, a A/r/tografia fala de cada um de nós, do que vivemos, de nossa “[...] vida de profundo significado vivificado através de práticas perceptivas que revelam o que esteve uma vez escondido, criam o que não foi nunca sabido e imaginam o que nós desejamos conseguir” (IRWIN, *apud* DIAS; IRWIN, 2013, p. 131).

Maffesoli (2005, p.18) ajuda a compor a análise do cenário acima quando lembra que a estética é uma conexão orgânica que liga as pessoas, “as palavras e as coisas”, admitida a ideia de que todas as situações, todas as experiências, por menores que sejam, participam de uma *ambiência* geral e destaca a noção de que os diversos imaginários irrigam profundamente a vida social [...] (MAFFESOLI, 2005, p.18).

O Diário da aluna S. (fig.45) apresenta de forma mais *pregnante* o elemento *metáfora*, então a análise centrou-se mais nesse elemento. Já no Diário da aluna J (figuras 46 e 47), aparecem mais fortemente as *metonímias*, razão pela qual falo mais disso.

No que diz respeito ao segundo elemento A/r/tográfico, a metáfora³⁹ e metonímia⁴⁰ enquanto categoria de análise pode-se afirmar que através deles “damos sentido ao mundo e fazemos relações acessíveis aos nossos sentidos” (IRWIN; SPRINGGAY, *apud* DIAS; IRWIN, 2013, p. 148). Explicando de forma simplificada o sentido dos termos, a metáfora utiliza uma palavra ou expressão para substituir outra, sem que haja uma relação real, mas em função da circunstância em que as associamos, acabamos inferindo semelhança entre elas, ao contrário da metonímia, que consiste em empregar um termo no lugar de outro, havendo entre ambos, estreita afinidade ou relação de sentido.



Figura 45. Fonte: Trecho do Diário A/r/tográfico da aluna S. Foto: Roberta Machado. Out. 2015. Acervo da pesquisa.

³⁹ Designação de um objeto ou qualidade mediante uma palavra que designa outro objeto ou qualidade que tem com o primeiro uma relação de semelhança (p.ex., ele tem uma vontade de ferro, para designar uma vontade forte, como o ferro). <http://www.ufrgs.br/psicopatologia/metaforapaterna.pdf>

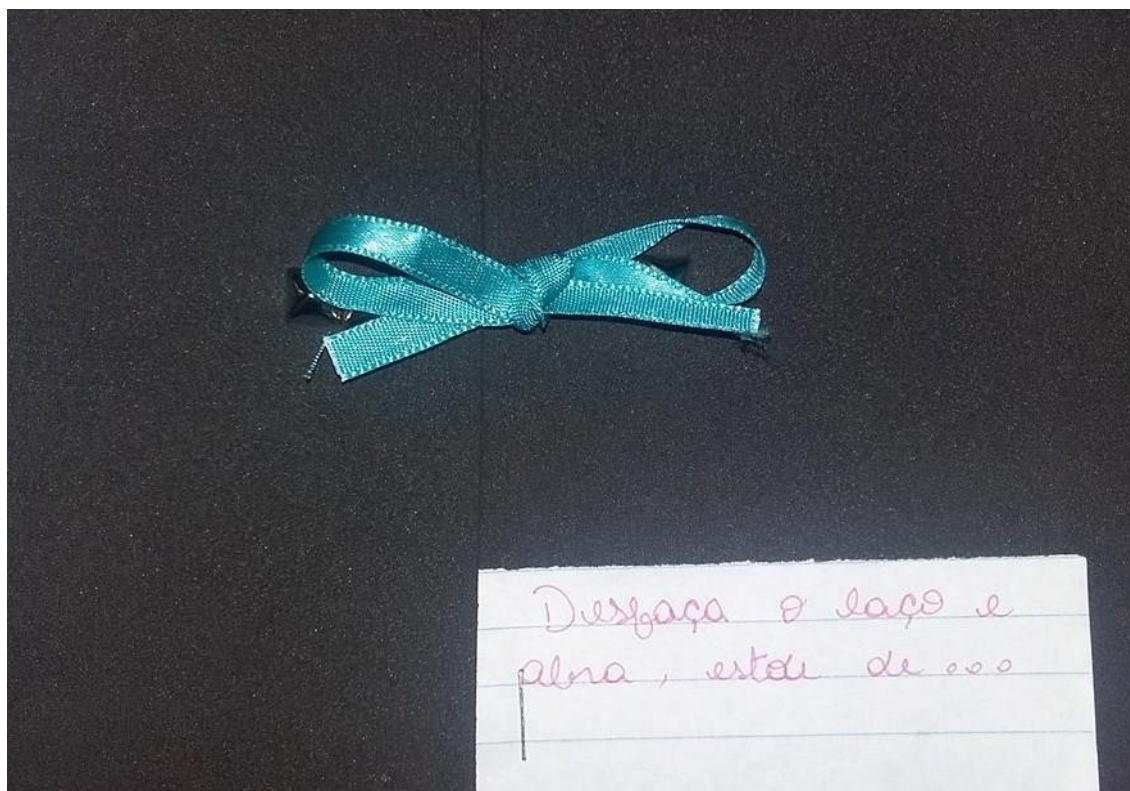
⁴⁰ Figura de retórica que consiste no uso de uma palavra fora do seu contexto semântico normal, por ter uma significação que tenha relação objetiva, de contiguidade, material ou conceitual, com o conteúdo ou o referente ocasionalmente pensado. <http://www.ufrgs.br/psicopatologia/metaforapaterna.pdf>

A figura 45 representa uma metáfora, onde a imagem selecionada pela aluna representou uma narrativa textual. A frase “Tinha pressa em voar mais alto. Vivia com o coração quente. Só que ainda tinha muito chão pela frente”, faz menção à pressa de atingir seus sonhos, desejos e ambições, à sua grande força de vontade, mas que jamais se deve esquecer que o caminho para alcançar tais objetivos, é longo.

Seus processos de identificação movimentam-se através da poetização da palavra, as quais foram retratadas nesta imagem (fig 45). Ela identifica-se com a persona sonhadora, postura de caminhante, sentimento de querer voar, de não se ater a amarras e pensa a liberdade de modo poético. A aluna S escolheu uma poesia para falar de momentos éticos e estéticos seus, de como pensa a vida e explicita seu desejo.

Embora metáforas careçam de interpretação, elas “não são como verdades absolutas, que são certas ou erradas. [...] podemos discuti-las, apresentar argumentos a favor ou contra e julgar umas como mais favoráveis do que outras (EÇA *apud* DIAS; IRWIN, 2013, p. 78)”. A aluna estabelece relações entre sua história/trajetória de vida e a metáfora apresentada, do vôo, na imagem de um coração com asas, a própria vivificação da vida ao longo do tempo que ainda está por vir e o caminho que será trilhado.

As figuras 46 e 47 representam a metonímia.



Fonte46. Fonte: Imagem do Diário A/r/tográfico aluna J. Foto: Roberta Machado. Out. 2015. Acervo da pesquisa.

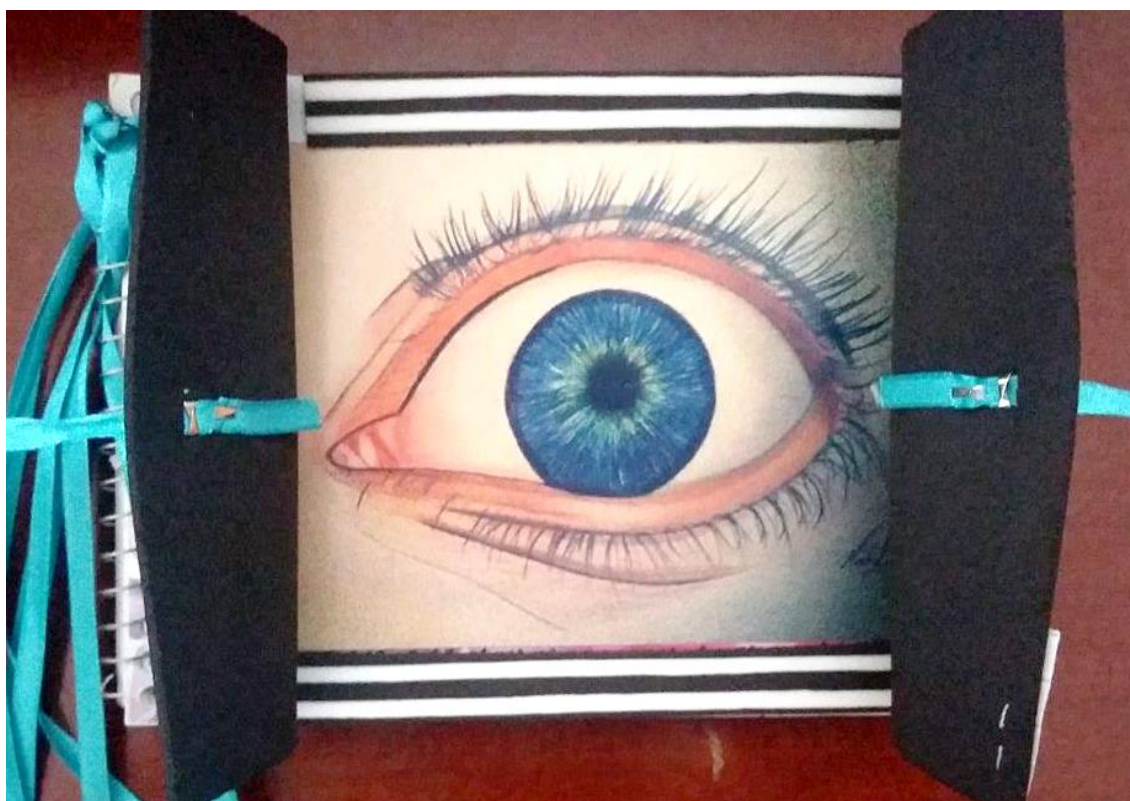


Figura 47. Fonte: Imagem do Diário A/r/tográfico aluna J. Foto: Roberta Machado. Out. 2015. Acervo da pesquisa.

As figuras 46 e 47 representaram a metonímia, de forma visual, textual e iconológica. As imagens são a capa de um Diário A/r/tográfico, onde está escrito “Desfaça o laço e abra, estou de...”. A partir do momento em que desfazemos o laço, nos deparamos com um grande olho, completando a frase “estou de olho!”. O trecho “estou de olho” poderia perfeitamente ser substituído por “observando”, por exemplo. A utilização metonímica do olho – no caso, o desenho de um olho –, foi executada de forma bastante criativa, a aluna valeu-se de um código visual, executou com propriedade tanto a utilização da palavra, quanto do código.

Referente ao terceiro e último elemento A/r/tográfico analisado, segundo Irwin e Springgay (2013) ao versarem sobre as aberturas, ponderam que “um dos propósitos da A/r/tografia é abrir conversações e relações em vez de informar outros do que foi aprendido” (*apud* DIAS; IRWIN, p.148). A proposta das aberturas é possibilitar novas construções, intercâmbios entre a/r/tógrafos, educadores, pesquisadores, para que estes múltiplos olhares reverberem juntos.

A experiência estética se abre aqui ao diálogo, o olho indica contemplação, e a experiência estética trata de “[...] contemplar ativamente a coisa, ou seja, atentar para o sentimento que a experiência da coisa produz em mim” (PEREIRA, 2011, p. 114). Ele está escondido, pede para se descortinar, olhado, compartilhado, convida ao outro...

O laço a ser aberto, tradicionalmente algo do universo feminino, é azul, não rosa, como era de se esperar. Essa pequena transgressão diz muito da sutileza da autora.

Pelo fato da turma se composta por alunos da Arquitetura e das licenciaturas em Pedagogia e Artes Visuais o campo de debates foi paulatinamente se enriquecendo, constituindo intercâmbios e possibilidades pautados em reais aberturas.

Entre as inúmeras aberturas que se criaram, surge em um dos Diários A/r/tográficos, a abertura da aluna F “resistente à previsibilidade, conforto e segurança” (IRWIN; SPRINGGAY, *apud* DIAS; IRWIN, 2013, p. 148). Esta aluna do curso de Arquitetura da UFPel, cria uma conversação, um espaço do entrelugar para entender e potencializar as trocas nas relações que a arquitetura lhe provoca a fazer. Com seu olhar visionário, inicia seu Diário com a seguinte questão: Provocações... e o que mais te toca?

Exibo abaixo (figura 48), a principal causa que lhe toca, a (in)visibilidade da cidade de Pelotas. A aluna F expõe suas identificações com o lado social através da preservação da cidade, gerando em nós, diversas provocações. Presta-se, por esse motivo, à análise das *aberturas*.

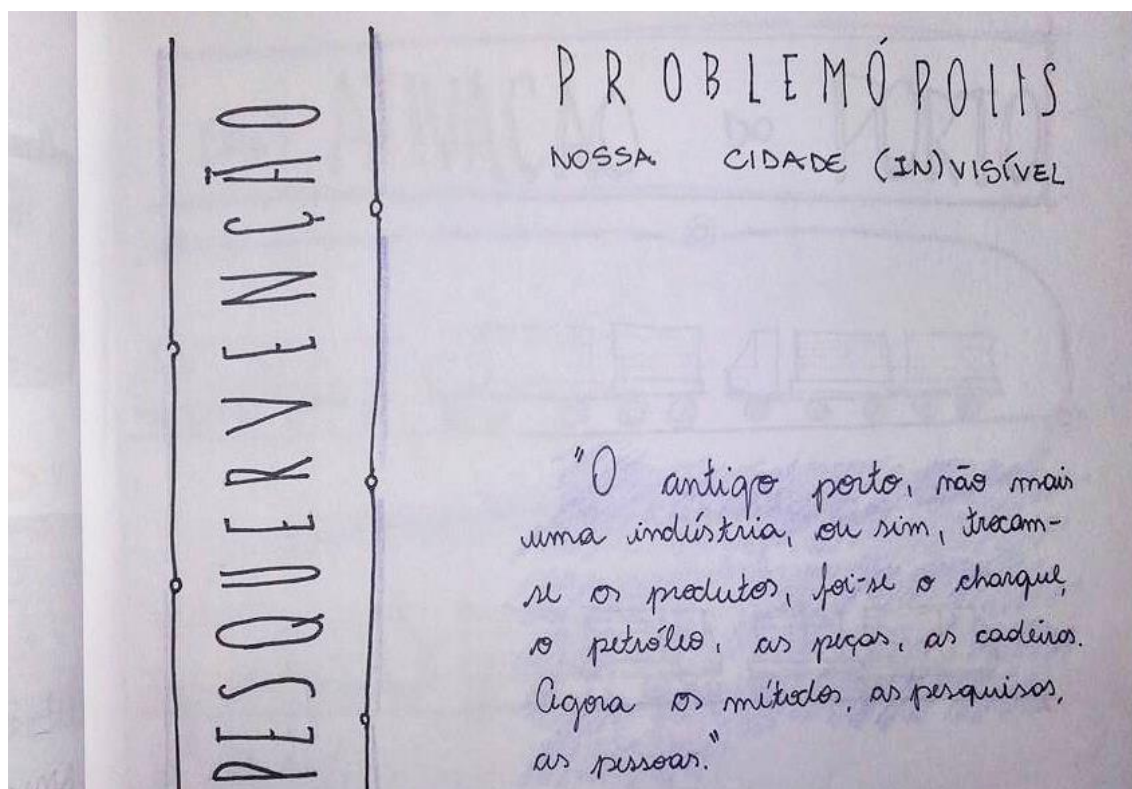


Figura 48. Fonte: Trecho do Diário A/r/tográfico aluna F. Foto: Roberta Machado. Out. 2015. Acervo da pesquisa.

No que diz respeito aos seus processos de identificação, eles são movimentados pelas questões sociais e ao assumir esta postura, a aluna F “nos convida a ponderar sobre o imaginário social como se fosse uma instalação de assuntos sociais que afetam noções, conceitos, opiniões, valores e apreciações das visualidades que nos rodeiam” (DIAS *apud* MARTINS; TOURUNHO, 2012, p. 69).

Segundo Irwin e Springgay “as aberturas não são, necessariamente, buracos passivos através dos quais podemos ver facilmente” (IRWIN; SPRINGGAY, *apud* DIAS; IRWIN, 2013, p. 148). Partindo disto, o Diário A/r/tográfico (Fig. 48) da aluna F, versou sobre questões que lhe tocam. Uma delas foi intitulada como

Pesquervenção, uma mistura de pesquisa com intervenção, onde F denomina a cidade de Pelotas como Problemópolis, nossa cidade invisível, e problematiza a desativação do antigo Porto de Pelotas. Através do seu Diário, conseguiu expressar questões que lhe tocam, questões pelas quais batalha, acredita e se identifica, conseguindo criar intercâmbios entre arquitetura, pesquisa, problemas sociais, políticos, comprovando que “o conhecimento é criado enquanto se enfrentam contradições e resistências, inclusive interagindo com outros conhecimento” (IRWIN; SPRINGGAY *apud* DIAS; IRWIN, 2013, p. 148).

2. Comprometimento social

O Diário seguinte possui um forte comprometimento social, o qual cinge valores, opiniões políticas, postura diante da vida, preocupações sociais e ambientais, assim como os compromissos assumidos pelas comunidades de prática a/r/tográfica⁴¹, quais sejam:

O compromisso com uma maneira de ser/estar no mundo; o compromisso ao inquérito; o compromisso de negociar o engajamento pessoal em uma comunidade de pertença; e o compromisso de criar práticas que problematizem e reflitam a diferença (IRWIN *apud* DIAS; IRWIN, 2013, p. 157).

Para tanto, utilizo nesta categoria de análise o Diário intitulado “FRAGMENTOS”. Como o próprio nome diz, o mesmo é composto por diversos fragmentos, peças que (des)encaixam-se, (des)dobram-se a cada página folhada, compostas por uma poética visual bastante íntima ao aluno R, quais sejam, o desenho e a escrita. Neste caso, R explora a Cultura Visual através da linguagem que lhe é mais habitual e produz imagens através do desenho, sendo este, como ele próprio diz, o “resultado de uma experiência” (Trecho retirado do Diário FRAGMENTOS).

“O que mais te toca?” é a questão chave do seu Diário. R responde:

⁴¹ Comunidades a/r/tográficas geralmente se unem em torno de ideias que interessam um grupo particular de pessoas. Por exemplo, alguns grupos estão interessados em questões de justiça social e em deliberações coletivas, enquanto outros estão interessados no autoestudo e desafiam a si mesmos a acoplar incertezas e ambiguidades. (IRWIN; SPRINGGAY, 2013, p. 157).

Sincronicidade⁴². Além do real sentido da palavra, ele a separa em “sincroni” e “cidade”, onde, nesta ordem, remetem à sincronia e à cidade de Pelotas/RS, temas largamente problematizados ao longo do seu Diário. Convida-nos a andar, trilhar, percorrer, deslocar-se através da sincronicidade presente nas palavras, pelos entrelugares desta cidade e que possamos parar, olhar, observar, inquietar, surpreender-se e contemplá-la. Exibo nas figuras 49 e 50, imagens do Diário A/r/tográfico FRAGMENTOs.



Fig. 49. Fonte: Diário A/r/tográfico Fragmentos aluno R. Foto: Roberta Machado. Out 2015.

⁴² Sincronicidade é um conceito desenvolvido por Carl Gustav Jung para definir acontecimentos que se relacionam não por relação causal e sim por relação de significado. Desta forma, é necessário que consideremos os eventos sincronísticos não a relacionado com o princípio da causalidade, mas por terem um significado igual ou semelhante. A sincronicidade é também referida por Jung de "coincidência significativa". <https://pt.wikipedia.org/wiki/Sincronicidade>

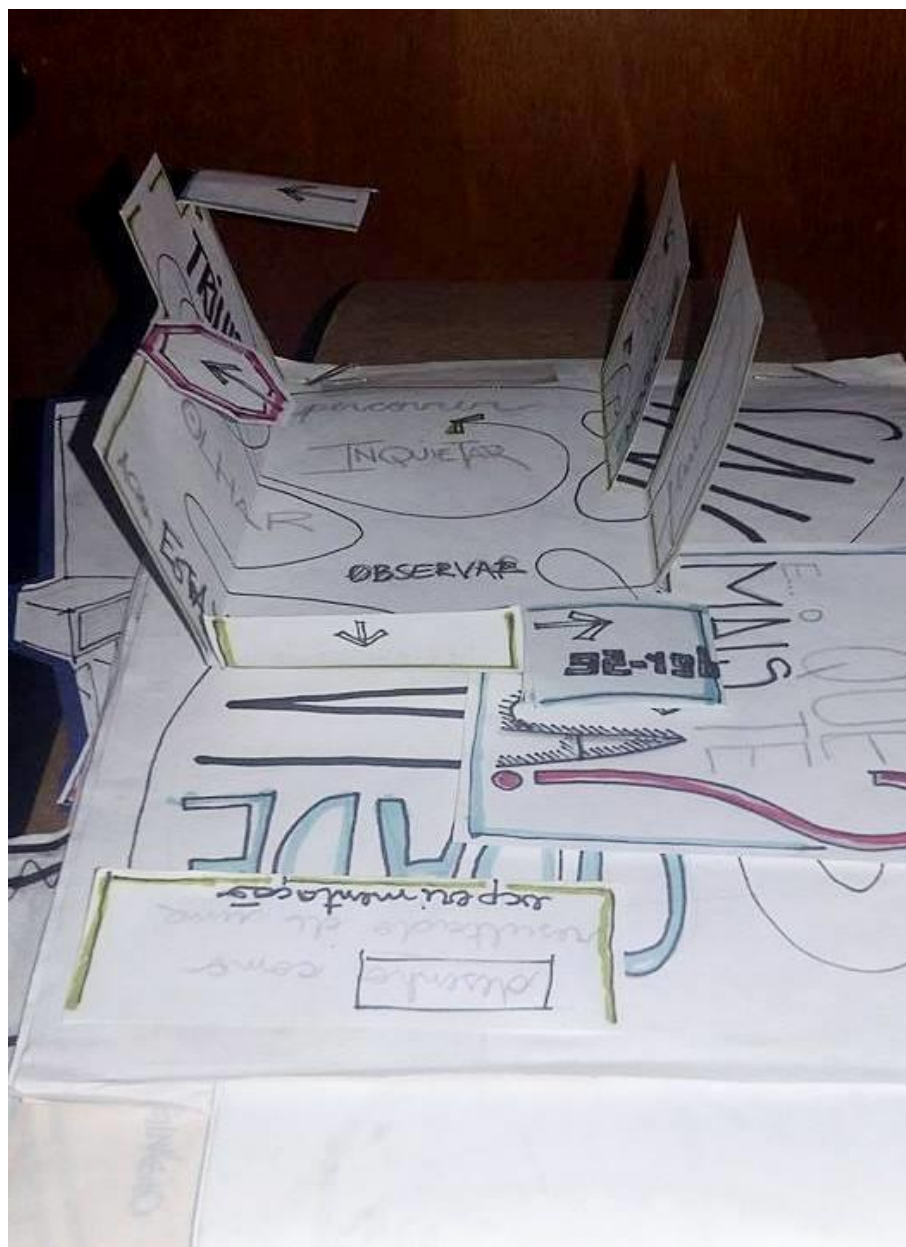


Fig. 50. Fonte: Diário A/r/tográfico Fragmentos aluno R. Foto: Roberta Machado. Out. 2015.

Posto isso, R fala das suas expectativas com relação à arquitetura como educação, apresentando uma postura ativista que potencializa maior conscientização social. Quando a visualidade cotidiana é levada em consideração é possível “examiná-la de forma crítica” (AGUIAR *apud* DIAS; IRWIN, 2013, p. 170) e “em tal contexto, tudo o que é visível é potencialmente político, exigindo, como contraparte, uma ética e uma ecologia de visibilidade. Esta ética implica olhar, escolher, discriminar, apropriar-se e reutilizar imagens que se ajustem à plasticidade do sujeito, à plasticidade social [...]” (MEIRA, 1999, p.132). A partir disso, o aluno fala sobre o Projeto que está participando em uma Escola Estadual no município de

Pelotas/RS. Ele apresenta um de seus projetos, o qual corrobora para a construção de uma Escola que transgressora a forma e função tradicional, e também fala da importância de trazer a criança como protagonista dessa instituição de ensino e da significância das experiências reais, determinadas por ele como: sentir, fazer, tocar e explorar. Segundo R, estas são necessárias para que se possa “reconstruir o tecido social, cultural e político (...) construir um escola com as próprias mãos”. Abaixo, imagens do projeto:

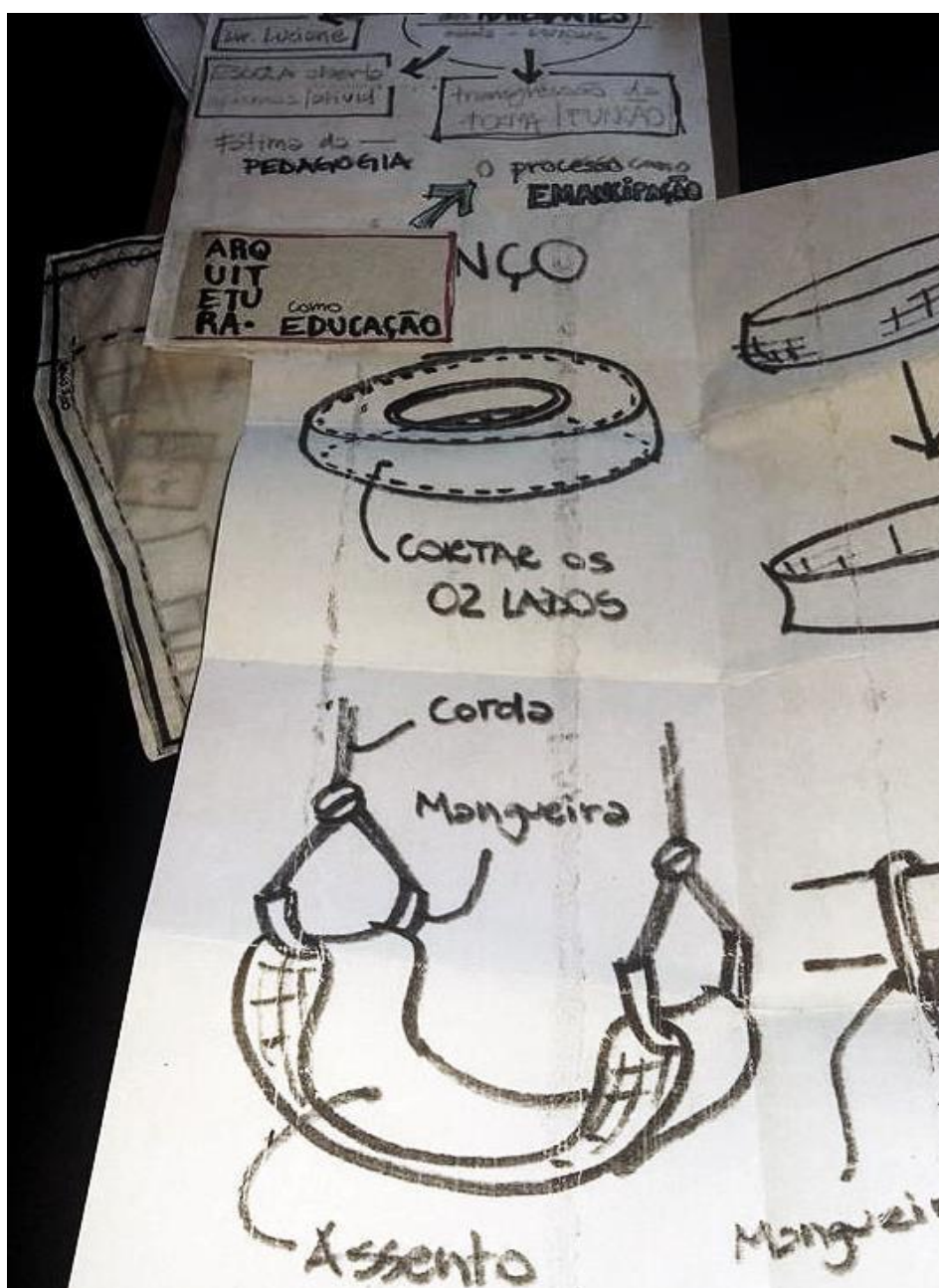


Fig. 51. Fonte: Diário A/r/tográfico Fragmentos aluno R.
Foto: Roberta Machado. Out. 2015.

O Diário FRAGMENTOs é resultante de um trabalho socialmente consciente, ciente das responsabilidades éticas. Utiliza linguagens visuais, textuais, arquitetônicas, artísticas e educacionais de forma socialmente responsável, mostrando que o pensamento ético é substancialmente interdisciplinar. O Diário A/r/tográfico FRAGMENTOs, apresenta o pleno interesse do aluno em expor a importância de nos preocuparmos e procurarmos soluções para os problemas socioculturais que enfrentamos, onde “a consciência política de que precisamos integrar arte, educação e cultura, nos faz perceber que também é preciso criar uma postura que priorize as necessidades de nosso povo, que atenda primeiramente, as classes populares que são a maioria do contingente que frequenta nossas escolas” (MEIRA, 1999, p.132).

3. Sensível

Nesta categoria, entende-se sensível como a “capacidade do ser humano sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado, [...] em seu sentido mais simples: vibrar em comum, sentir em uníssono, experimentar coletivamente” (DUARTE Jr., 2001, p. 13). Assim sendo, a categoria abarca emoções, sensações, afetividade, sentimentos e sensibilidade, sendo a sensibilidade, um dos “mais básicos valores humanos” (DUARTE Jr., 2001, p. 214).

Os principais artefatos visuais presentes neste Diário A/r/tográfico são fotografias, trechos de músicas, mensagens de autoajuda, realizando reflexões sobre a vida. As fotografias são repletas de simbologias, mensagens subliminares, sentimento e símbolos que trazem em sua essência, a beleza dos momentos e sentimentos vividos, compartilhados. Os elementos que constituem a história narrada envolvem “o fazer, os saberes, os símbolos e a interação dos indivíduos” dando “estilo à história, aos acontecimentos, aos fatos, aos modos de viver e conviver” (MEIRA, 1999, p. 128).

Sobre os sistemas simbólicos e a noção de símbolo, pode-se dizer que “são um esforço, uma criação humana para relacionar-se com essa diversidade e compreender a densidade e a inexplicabilidade do vivido” (MEIRA, 1999, p. 123), em outras palavras, os símbolos são utilizados para expressar aquilo que é indescritível

em palavras. Exibo abaixo, nas figuras 52 e 53, alguns dos símbolos utilizados neste Diário A/r/tográfico:



Fig. 52. Fonte: Diário A/r/tográfico aluna S. Foto: Roberta Machado. Out. 2015.



Fig. 53 Fonte: Diário A/r/tográfico aluna S. Foto: Roberta Machado. Out. 2015.

As reflexões feitas pela aluna da pedagogia - sejam através de narrativas visuais ou visuais/textuais – nos permite “reconhecer os fatos estéticos”, sendo possível “identificar neles, estruturas constitutivas, elementos de sensibilidade” (MEIRA, 1999, p.128), como por exemplo, sentimentos de sorte, amor e paz. Como afirma Meira, “nada é tão representativo de experiência estética como uma imagem, seja ela algo etéreo, fantástico, ou algo materializado numa forma natural ou cultural” (MEIRA, 1999, p. 121).

As imagens presentes no Diário, assim como “as imagens visuais, nas artes, correspondem a formas de questionamento, constituem uma espécie de pergunta ao que é imperscrutável, ao que se esconde no fundo das aparências, ao que não se pode olhar diretamente [...]” (MEIRA, 1999, p.123). Embora algumas das imagens presentes neste Diário sejam intercaladas com frases, a utilização da imagem e da escrita deu-se de forma não literal, remetendo-as novamente ao que se esconde no fundo das aparências, como é o caso das imagens abaixo.



Fig. 54. Fonte: Diário A/r/tográfico aluna S. Foto: Roberta Machado. Out. 2015.

Meira (2014) afirma que “as idéias só têm um valor e um sentido para o ser humano, quando podem ser articuladas em imagens compreensíveis para ele,

quando lhe possibilitam uma interatividade com o mundo” (p.57), como é o caso das fotografias apresentadas na figura 54. Talvez os fatos estéticos representados nas imagens acima sejam compreensíveis ou significativos somente para quem vivenciou aqueles momentos, posto que a experiência estética ou os fatos estéticos “não podem ser totalmente explicados, pois sua *gestalt* se altera ao ser fragmentada em análises e referências alheias a quem os vivencia. A relação estética não pode ser traduzida” (MEIRA, 2014, p. 57). Em conformidade com Jimenez, pode-se dizer que a experiência estética presente neste Diário A/r/tográfico:

[...] poderia ser um intermediário entre razão e a imaginação, entre o entendimento e a sensibilidade. [...] é o indivíduo, o sujeito que realizaria de alguma maneira a harmonia entre as faculdades, de um lado, porque é autor da experiência estética e de outro lado, porque cabe a ele, a ele e a ninguém mais, pronunciar-se sobre o que sente [...] (JIMENEZ, 1999, p. 73).

Valho-me das palavras de Maffesoli para tentar expressar o que muitas vezes é inexpressável neste diário:

Em particular, todos os detalhes, os fragmentos, as pequenas coisas, os diversos acontecimentos que constituem um mosaico colorido, um caleidoscópio de figuras cambiantes e matizadas, tornando a dar ao presente um valor central na vida social (MAFFESOLI, 1996, p. 13).

No que se refere a dar valor à vida social, destaco outro acontecimento estético neste diário: o prazer de estar junto; termo utilizado por Maffesoli, que “tem como especificidade, de um lado, pôr em comum seus afetos, do outro, celebrar essa comunalização. As refeições, as festas, as procissões, são, sabidamente, um modo de dizer o prazer de estar-junto” (MAFFESOLI, 1996, p. 85). O prazer de estar-junto faz “focalizar nosso olhar sobre os sentimentos constitutivos da vida humana, e a lembrar que, na sua simplicidade, esses são incontornáveis, e que determinam a matriz de toda a existência social” (MAFFESOLI, 1996, p. 84), onde o querer viver “tende a se afirmar por meio das diferentes expressões de uma afetividade partilhada”, assim como a apresentada logo a seguir, na figura 55.



Fig. 55. Fonte: Diário A/r/tográfico aluna S. Foto: Roberta Machado. Out. 2015.

Tal imagem confirma-nos que a afetividade “parece [...] voltar com força na vida social. Não é, portanto, frívolo, prestar atenção a isso, muito pelo contrário” (MAFFESOLI, 1996, p.82). Assim como a *esteticidade* e sensibilidade presente nas coisas e no mundo, a afetividade “tende a privilegiar uma espécie de brandura existencial de contornos um pouco indefinidos, mas cuja solidez não pode deixar dúvidas” (MAFFESOLI, 1996, p.83), mostrando-nos também que, “os sentidos e gestão não se isolam, muito pelo contrário, socializam” (MAFFESOLI, 1996, p.85).

O processo de identificação grupal personifica-se nas imagens da figura 55, a partir do momento em que a “identificação agrega cada pessoa a um pequeno grupo ou uma série de grupos” (MAFFESOLI, 1996, p. 38).

4. Indagações sobre a vida

A categoria Indagações sobre a vida, é uma pergunta sobre a vida, sobre a existência, ou seja, é onde são feitos questionamentos sobre a própria história que advém da indagação existencial.

Assim sendo, nesta categoria a A/r/tografia buscou “o sentido denso e intenso das coisas” (DIAS *apud* DIAS; IRWIN, 2013, p. 25), a partir de própria reflexão de

vida. Um dos Diários A/r/tográficos tocou-me de maneira extremamente sensível e profunda, através de reflexões e questionamentos sobre os aspectos existenciais.

Em seu Diário, a aluna e futura pedagoga G realiza questionamentos sobre a própria vida e sua história. Para que todos possam compreender tamanha profundidade das reflexões presentes neste Diário, coloco abaixo (fig. 56) um dos trechos que a aluna utilizou como ponto de partida para dar início aos questionamentos sobre a sua existência, sua vida.

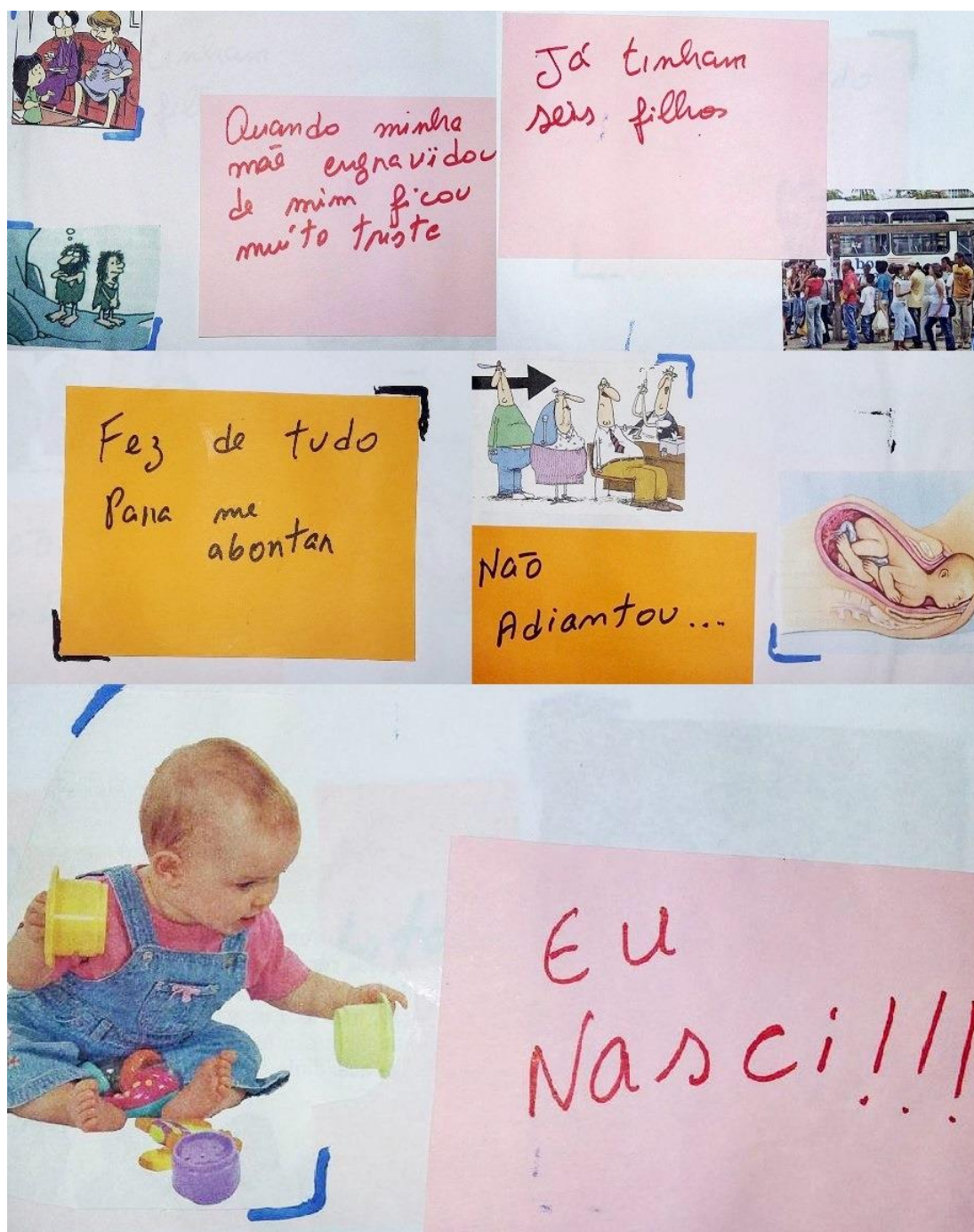


Fig. 56. Fonte: Diário A/r/tográfico aluna G. Foto: Roberta Machado. Out. 2015

A mensagem transmitida através deste Diário é talvez [ou certamente] um pouco forte, mas será que não ilustra as múltiplas mudanças que constituem um mesmo indivíduo? (MAFFESOLI, 1996, p. 91). Certamente!

A aluna G, no trecho “Fez de tudo para me abortar. Não adiantou... Eu nasci!!!”, realiza uma reflexão filosófica extremamente profunda, íntima, forte sobre si, sobre a sua experiência de vida, sua existência. Porém, por mais difícil ou impiedosa que ela seja, “a experiência revitaliza o sujeito” (MAFFESOLI, 1996, p. 91). Portanto, “emoções, paixões, sentimentos”, são “o substrato de um vitalismo irreprimível”, pois o essencial é “o sentimento de vida, a sensação de viver” que nos faz atentar para “os sentimentos constitutivos da vida humana, e a lembrar que, na sua simplicidade, esses são incontornáveis” (MAFFESOLI, 1996, p. 84).

O desenvolvimento do Diário da aluna G apresenta os deslocamentos temporais e vivenciais, os efeitos monumentais de mudanças na sua trajetória, o poder que a unidade familiar possui para ela e como tudo isso serviu para dar sentido à sua vida. Este Diário proporcionou “novas compreensões do poder das particularidades das histórias de vida [...], e ao mesmo tempo, evocar uma compreensão mais profunda de como cada um de nós concebe e representa nossas próprias histórias de vida” (IRWIN *apud* DIAS; IRWIN, 2013, p. 34).

A carga emocional e o teor deste Diário é extremamente denso. A aluna questiona sua existência, falando sobre o aborto que sua mãe tentou provocar. Ao longo do Diário, desenvolveu sobre o quanto foi difícil sua vida, sobre como fez para chegar onde está e superar todos os percalços da árdua vida que teve. Finalizando seu Diário A/r/tográfico com seguinte frase: Educação e afeto são as ferramentas da felicidade.

Nesta investigação, a proposta da construção dos Diários A/r/tográficos surgiu na intenção de cada um olhar para a sua história e reconhecer-se, identificar-se, e representar-se através de imagens; registrar como se transformam continuamente/cotidianamente; perceber como a imagem movimentou processos de identificação; de possibilitar que as *peessoas*⁴³ enxerguem o que querem pra si, o que esperam de si ou do próximo; dizendo através de imagens o que não conseguem ver ou dizer sobre si.

⁴³ Termo utilizado por Maffesoli para diferenciar pessoa de indivíduo, sendo a pessoa, aberta e, o indivíduo, fechado (MAFFESOLI, 1996).

Busquei nos Diários A/r/tográficos histórias íntimas e cristalinas através de reflexões sensíveis a partir da essência de cada um, pois “quem trabalha com dados como textos visuais onde os autores contam histórias sobre si e sobre os outros interessa-se mais pelas particularidades do que as universalidades” (EÇA, *apud* DIAS; IRWIN 2013, p. 79).

PALAVRAS FINAIS

O narrador conta o que ele extrai da experiência – sua própria ou aquela contada por outros. E, de volta, ele a torna experiência daqueles que ouvem sua história.

Walter Benjamin

A citação de Walter Benjamin diz muito sobre este meu Diário, composto de Diários de muitos outros. Ela diz da história de um projeto que no início parecia impossível, mas tornou-se verdade. Desejo aos leitores deste Diário *A/r/tográfico* que tornem a vivificar a experiência daqueles que ouviram esta história.

Neste Diário, minha mente foi lápis, espaço, papel e sentir foi motivo. E, se o sentir foi a matéria-prima com que a experiência estética trabalhou, os Diários *A/r/tográficos* foram a melhor maneira encontrada para exercer este ofício. Eles exploraram ao máximo as possibilidades das sensações, do sensível, das histórias de vida, das imagens...

Não me refiro às imagens adormecidas em um Diário trancado a sete chaves, mas, sim, àquelas presentes nos Diários *vivificados*, atentos para as histórias que correm ao longo do tempo, aquelas imagens usadas para representar e comunicar sentimentos e ideias dos seres humanos. Os Diários *A/r/tográficos* são assim: uma reflexão criativa e sensível sobre os significados das imagens.

Há um “porém” neste meu Diário. Não quero que ele seja como o diário convencional, tão particular e secreto. Por isso, junto dele entrego a sua chave. Quero que suas folhas voem aos quatro ventos e contem para cada pessoa que as ler um pouco da minha experiência como professora, pesquisadora e artista.

Esta foi uma experiência transformadora! Eu, que pensava inicialmente em propor uma investigação sobre cultura visual, imagem, experiência estética, *a/r/tografia* e processos de identificação sobre um grupo específico, acabei surpreendendo pelo caminho, pelas curvas, pelas subidas, descidas e reviravoltas que a vida dá.

Esta pesquisa mostrou-me o quão aberta é uma Pesquisa Baseada em Arte. Ela suscitou não apenas aberturas, mas rachaduras por onde entrei. Por tratar-se de uma pesquisa que fala sobre o “ser” sensível, não tenho vergonha de colocar nestas linhas finais o quanto tudo isso mexeu intimamente com as várias “Robertas” que me constituem.

Todo o trabalho desenvolvido durante o mestrado, as reflexões feitas sobre mim na condição de professora, pesquisadora e artista, fizeram-me enxergar o quanto esta profissão exige de nós arte/educadores. Nesta profissão, não devemos em nos acomodar, pois o profissional que se acomoda acaba perdendo o brilho no olhar, o encantamento dos alunos...

Posso dizer que não me acomodei, não me acomodo e não me acomodarei, pois apesar de todos os medos que senti ao tatear e andarilhar novos caminhos – como é o da A/r/tografia para mim –, arrisquei e mergulhei em uma proposta na qual acreditei mesmo sem saber onde ela iria chegar. Nesse andarilhar e tatear, levei junto 18 pessoas, os alunos que tornaram possível este caminho, esta trilha, esta história.

Por ora, irei contar os rumos que esta trilha tomou e aonde chegou...

Inicialmente, me propus a inquirir sobre quais olhares proporcionam as imagens, os objetos da Cultura Visual e a experiência estética quando se relacionam com os processos de identificação através dos Diários A/r/tográficos.

Partindo desse questionamento, verifiquei os possíveis efeitos das imagens nos processos de identificação do grupo em questão e constatei que de fato são possíveis. Na medida em que os alunos abriram seus Diários A/r/tográficos para produzirem algo que é seu, o processo de identificação já estava acontecendo. Percebi que os processos de identificação foram movimentados a partir do momento em que os alunos começaram a trabalhar com imagens, refletir sobre elas, (des)construí-las. Utilizei o termo “movimentar” no sentido de desacomodar, sair do lugar, fazer pensar e transformar. Assim como a mobilidade é tão peculiar aos processos de identificação, ela também é a movimentação dos processos de identificação dos alunos através de imagens, pois as identificações sujeitam-se constantemente a variações, modificações e revoluções.

Averiguei que a partir do momento em que os educandos se apropriaram, transformaram, selecionaram, refletiram, produziram e contextualizaram as imagens que constituem seu repertório visual, permitiram-se (re)construir significados e sentidos para a própria história. Tal fato evidenciou-se através das reflexões feitas pelos próprios alunos de forma estética, ética e filosófica-existencial, reflexões estas transfiguradas em imagens sensíveis, dolorosas, arrebatadoras, comoventes, entristecedoras, felizes, enfim, foram tantos os significados e sentidos suscitados por imagens que apareceram aqui.

Também compreendi a importância que a Educação Estética assumiu não só para esses educandos, mas para nós como grupo. Ela foi essencial para que este trabalho fosse realizado, pois este tratou sobre o sensível. A importância da experiência estética na vida dessas pessoas, principalmente com relação à sua futura profissão – futuros pedagogos –, foi vital, pois como afirma a aluna K: “Em

minha opinião deveríamos ter mais semestres com aula de artes, afinal, todo professor precisa ter um lado mais sensível” (Depoimento escrito)⁴⁴.

Para tanto, utilizei os Diários A/r/tográficos como elementos artísticos e estéticos (HERNÁNDEZ, 2013), pois, ao invés de lidar com objetividade, exatidão, elementos linguísticos e quantitativos, pautei-me na minha razão, a qual não poderia ser outra senão a razão do sensível.

Busquei outras maneiras de olhar e representar a experiência (HERNÁNDEZ, 2013) através dos Diários A/r/tográficos. A visita ao museu de arte, as narrativas fotográficas e (re)construção da imagem a partir da educação (do) sensível, foram algumas das formas encontradas para ampliar “as perspectivas, a sinalização de matizes e lugares não explorados” (p. 45), sem em nenhum momento, buscar “explicações sólidas nem realizar previsões contáveis” (p. 45), mas, sim, outras maneiras de ver os fenômenos e implicações suscitadas por essas experiências.

Tratei de desvelar aquilo do qual não se fala (HERNÁNDEZ, 2013), onde ao criar um método adaptado de pesquisa, os Diários A/r/tográficos, busqaram “uma conversa mais ampla e profunda” (p. 45), onde

Ao colocar a criatividade à frente no processo de ensino, pesquisa e aprendizagem, a A/r/tografia gera *insights* inovadores e inesperados ao incentivar novas maneiras de pensar, de engajar e de interpretar questões teóricas como um pesquisador, e práticas como um professor (DIAS *apud* DIAS; IRWIN, 2013, p.24).

Assim como os a/r/tógrafos, os alunos partiram dos processos de identificação, “[...] memória, reflexão, meditação, interpretação e representação” (IRWIN *apud* DIAS; IRWIN, 2013, p. 80), para a construção dos Diários A/r/tográficos.

As histórias e experiências presentes nos Diários foram tecidas “equacionando a atribuição de significados que cada um deu às imagens-texto”, as quais foram para além da evidência apresentada e da discussão dos dados, geraram outros significados e sentidos, “mexeram” com as pessoas, levaram-nas a se expor, confiarem seus medos, angústias, histórias pessoais...

Parti do pressuposto de que não existem modelos para a/r/tógrafos. Não existe uma maneira apropriada ou errada de representar um projeto a/r/tográfico,

⁴⁴ Pelotas/RS, vinte e três de novembro de 2015.

nem há uma lista de verificação de critérios para avaliar o trabalho. De modo geral, a investigação serviu pra que pudéssemos compreender

[...] as complexas relações que envolvem experiências visuais cotidianas e compartilhar o interesse em compreender os locais contíguos onde as palavras sinais, símbolos e imagens se cruzam. [...] continua impossível separar o ato corporal de ver dos atos de visualizar, imaginar, investigar e compreender por meio de imagens (AGUIAR *apud* DIAS; IRWIN, 2013, p.170).

Ao trabalhar com imagens desde as primeiras aulas, pude perceber que na medida em que foram exploradas e feitas reflexões acerca delas, possibilidades se abriram no sentido de transformar processos de identificação justamente por estarem fazendo uma ação de voltarem-se novamente sobre a experiência, sobre si mesmos, sobre a vida, suas perguntas sem resposta, gerando saberes que ajudam “a dar sentido ao emergente e ao mutável, a compreendermos a nós mesmos e ao mundo em que se vive” (HERNÁNDEZ, 2007, p.35-6).

Mutações ocorreram sobre os processos de identificação dos alunos, por exemplo, quando eles passaram da identificação de *vítima* à identificação de *criador*, como quando chegaram às primeiras aulas dizendo não entender nada sobre arte, ou então que não eram criativos, quando, na verdade, foi ao contrário e o próprio Diário A/r/tográfico comprovou isso. Outros deles, nem chegaram a entrar na identificação de vítima, pois foram muitos “eus”, o eu é uma construção plural que se dá em relação ao outro, e este outro, é a imagem.

Ao falar dos olhares proporcionados pelas imagens, pelos objetos da Cultura Visual e pela experiência estética, quando relacionados com os processos de identificação através dos Diários A/r/tográficos, posso afirmar que foram olhares sensíveis, pois ao final de tudo o que restou foi sentimento, sentido. Os olhares possibilitados pelas identificações através de imagens foram olhares de pessoas que se preocupam com o próximo, que dão valor às coisas simples da vida, às sutilezas de ser.

Maffesoli ajuda a entender que o anódino, o miúdo, são uma das características fundamentais da pós-modernidade. O cotidiano é prenhe de “[...] paixões constitutivas da vida de todos os dias para formar um tecido social e natural compartilhado” (1996, p.14). Nele está presente o que o autor chama de um “saber dionisíaco”, aquele que “ama o mundo que descreve” (Idem, p.14).

A importância desse trabalho com pessoas que formarão pessoas talvez resida na ideia de que “[...] dados, informações, conhecimentos, saberes prático-vivenciais processam, expressam, observam, percebem, reabilitam a coincidência dos opostos suprimida pelo avanço abstracionalizante moderno”. Reabilitam a totalidade, “[...] consideram a complexidade interativa do ser que se refaz de modo mutante, mas preserva sua humanidade” (MEIRA, 2007, p.155).

A noção de abertura *A/r/tográfica* remete ao movimento que impulsiona a vida “[...] em exercícios de compreender (*cum-prehendere*, “pegar junto”) os pequenos acontecimentos anódinos, cotidianos, anedóticos, constitutivos da cultura que se vive dia-a-dia”, afirma Maffesoli (1998, p.123).

O trabalho realizado permitiu entender que nossas práticas proporcionaram re-flexionar, de forma sensível/intelectual, práticas laborais, posturas, responsabilidades, afetos, memórias, desejos, projetos de futuro, oferecendo-se como alternativa de harmonização, incremento de alegria, amor.

As experiências ético-estéticas foram fundamentais para que cada situação, específica, singular, se constitua, pelo sensível (*aethesis*), abertura, possibilidade, transformação, busca do encontro sensível e inteligível com as coisas, na concretude de sua apropriação para incluí-la no próprio projeto da existência.

Os Diários *A/r/tográficos* constituíram narrativas visuais criadas por eles – os alunos –, sobre eles, para eles.

Através da construção dos Diários *A/r/tográficos* e das narrativas, busquei contribuir para a construção de sujeitos *sentipensantes*, imagéticos, críticos, reflexivos, autônomos, expressivos, que possam analisar, compreender, atribuir significação e interpretação⁴⁵ aos artefatos que fazem parte da Cultura Visual que os cerca.

A relação estabelecida entre *A/r/tografia*, imagem, Cultura Visual, experiência estética e identificação, mesclam narrativas visuais que, conforme versa Martins,

[...] oferecem a possibilidade de se trabalhar questões da experiência formadora dos indivíduos que, de maneira geral, são constituídas por imagens ou referências imagéticas isoladas, dispersas. Essas imagens são de certa forma, marcas da trajetória e das vivências dos indivíduos. Processadas culturalmente como visualidades e transformadas em

⁴⁵ Na perspectiva da Cultura Visual a interpretação se constitui como prática social que mobiliza a memória do ver aciona e entrecruza sentidos da memória social construída pelo sujeito. Influenciadas pelo imaginário do lugar social as interpretações configuram processos de construção de sentidos e significados (MARTINS, 2006, p. 73).

experiências, essas imagens tem fortes emocionais que expressam sentimentos de alegria, satisfação, medo, insegurança, vergonha, timidez, tristeza, decepção etc. (MARTINS, 2009, p. 36).

Por derradeiro, considero válido pronunciar que poder realizar esta experiência com uma turma de futuros pedagogos e arquitetos, foi uma experiência singular. Tanto o meu amadurecimento quanto o dos alunos, nossa evolução, transformações e mudança de pensamento, fizeram-me perceber o quão enriquecedora foi essa troca entre áreas distintas, mas ao mesmo tempo, tão afins.

Oferecer a possibilidade de trabalhar questões da experiência formadora em um espaço de produção do saber nos fez passar da mera passividade, para seres ativos, pensantes, que questionam, sentem e rompem com pré-conceitos, regras, normas, padrões de noções de beleza, para entregarem-se ao momento vivido. Dialogar sobre Cultura Visual, práticas artísticas contemporâneas, Educação Estética, Fotografia, Arte na Educação, processos de identificação, imagem, entre outros temas, contribuiu para que a turma, em especial, os futuros pedagogos, ampliassem sua visão para o vasto campo de possibilidades que a arte pode proporcionar em sala de aula.

O mais gratificante, foi poder dissertar sobre minha experiência ao longo do estágio docente, sobre cada passado dado, minhas dificuldades, meus erros e acertos. Através dela, posso mostrar o quão é importante ser professor/pesquisador, refletir, repensar, reavaliar nossa prática em sala de aula. O processo de formação é constante, assim como a busca pelo conhecimento, portanto, creio que este processo estará sempre em aberto.

Ter a experiência de lecionar uma disciplina sobre arte para o curso de Pedagogia e ser arte/educadora no ensino fundamental, são experiências completamente distintas. Contudo, os intercâmbios realizados entre a sala de aula e a graduação, foram a melhor forma que encontrei de mostra-lhes que o que desenvolvemos na academia irá reverberar na escola, e conseqüentemente no processo de formação dos alunos e dos próprios professores.

Espero ter contribuído para o esclarecimento dos processos de ensino de arte junto a esse grupo de alunos, além de clarificar a respeito da importância que a Cultura Visual, Arte Contemporânea, A/r/tografia, Experiência Estética, Imagem e os Processos de Identificação, assumem (não só para essa turma), mas também, para nós educadores, para o ensino de arte e para a vida.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola, 1901-1990. **Dicionário de filosofia**. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revisada por Alfredo Bossi; revisão da tradução e tradução dos novos textos de Ivone Castilho Benedetti. 5ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2007. Disponível em: <http://charlezine.com.br/wp-content/uploads/2011/11/Dicionario-de-Filosofia-Nicola-ABBAGNANO.pdf>
- AUMONT, Jacques. **A imagem**. Tradução: Estela dos Santos Abreu e Cláudio C. Santoro – Campinas, SP: Papirus, 2007. – (Coleção Ofício de Arte e Forma).
- BASBAUM, Ricardo (org). **Arte Contemporânea Brasileira. Texturas, dicções, ficções, estratégias**. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. **O mal estar da pós-modernidade**. Tradução Mauro gama, Cláudia Martinelli Gama; revisão técnica Luís carlos Fridman. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional**. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2009.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.
- CASTELO BRANCO, Leniza. **Persona e Sombra, na Psicologia Junguiana**. Amigos de Freud. Blog. Postagem em 29.02.2012. Disponível em: <http://amigosdofreud.blogspot.com.br/2012/02/persona-e-sombra-na-psicologia.html#.VtgqtPkrK00> . Acesso em 22.12.2015.
- CAUQUELIN, Anna. **Arte contemporânea: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- DA ROLT, Clóvis. **Intertextualidades: identidade e arte na pós-modernidade**. In: Cultura Visual, n. 13, maio/2010, Salvador: EDUFBA, p. 39-34.
- DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Tradução Estela dos Santos Abreu. – Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DEWEY, John. **Arte como Experiência**. Organização Jo Ann Boydstins; editora de texto Harriet Furt Simon; introdução AbrahamKaplan; tradução Vera Ribeiro. – São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 109 – 141.
- DIAS, Belidson. **Arrastão: o cotidiano espetacular e práticas pedagógicas críticas**. In Cultura das imagens: desafios para a arte e para a educação. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2012.

_____. **Uma epistemologia de fronteiras: minha tese de doutorado como um projeto a/r/tográfico.** Anais 18º anpap. Salvador, Bahia, 2009. p. 3173-3187.

DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (Org). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/R/Tografia.** Santa Maria: Editora UFS, 2013.

DONADEL, Beatriz d'Agostin. **Didi-Huberman e a dialética do visível.** Revista **Esboços** - nº 17, 2008 — UFSC — p. 289 – 272.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível.** Tese (Doutorado em Educação na Área de História, Filosofia e Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?view=vtls000211363>

_____. **O Sentido dos Sentidos.** Curitiba: Criar Edições Ltda. 2001.

_____. **A beleza: um preconceito atual.** Revista Ar'te, nº2, outubro, 1982.

_____. **Entrevista João-Francisco Duarte Júnior.** Revista Contrapontos - Eletrônica Vol. 12 - n. 3 - p. 362-367 / set-dez 2012. Disponível em: <http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/4039/2387>

EFLAND, Arthur. **Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno.** IN: BARBOSA, Ana Mae (Org.); Guinsburg, J. (Org.). **O Pós-Modernismo.** São Paulo: Perspectiva, 2005.

GALEANO, Eduardo. **O Livro dos Abraços.** 10ª ed. Porto Alegre: L&PM, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 7ªed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HERNANDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Catadores da Cultura Visual.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. **A pesquisa baseada nas artes: proposta para repensar a pesquisa educatia.** In DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (Org). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/R/Tografia.** Santa Maria: Editora UFS, 2013.

IRWIN, Rita L. **A/r/tografia.** In DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (Org). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/R/Tografia.** Santa Maria: Editora UFS, 2013.

IRWIN, R.; SPRINGGAY, S. **A/r/tografia como forma de pesquisa baseada na prática.** In DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (Org). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/R/Tografia.** Santa Maria: Editora UFS, 2013.

JIMENEZ, Marc. **O que é estética?** / Marc Jimenez; tradução Fulvia M. L. Moretto. – São Leopold, RS: Ed. UNISINOS, 1999.

JOLY, Martine. **Introdução à Análise da Imagem**. Lisboa, Ed.70, 2007.

KNAUSS, Paulo. **O desafio de fazer História com imagens: arte e cultura visual**. Revista ArtCultura, v.8, n.12, jan.-jun., 2006.
http://www.artcultura.inhis.ufu.br/PDF12/ArtCultura%2012_knauss.pdf

LARROSA, Jorge Bondía. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência** in Revista Brasileira da Educação. No. 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002.

LOGOS. **Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia**. Vol. 2. Lisboa: Verbo, 1990.

MAFFESOLI, Michel. **A terra fértil do cotidiano**. Revista FAMECOS - nº 36 - agosto de 2008 – quadrimestral - p. 05-09.

_____. **A contemplação do mundo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995

_____. **Elogio da razão sensível**. Trad. Albert Christofhe Migueis Stuckenbruck. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. Apresentação de Luiz Felipe Baêta neves; tradução de Maria de Lourdes Menezes; revisão técnica de Amo Vogel. – 3 ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

_____. **No fundo das aparências**. Tradução: Bertha Halpern Gurovitz. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. **Perspectivas tribais ou a mudança do paradigma social**. Revista FAMECOS: mídia, cultura e tecnologia, Porto Alegre, n. 23, p. 23-29, abr. 2004.

_____. **O mistério da conjunção: ensaios sobre a comunicação, corpo e socialidade**; tradução Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MARTINS, Raimundo. **Porque e como falamos da cultura visual?** Visualidades. Revista do Programa de mestrado em Cultura Visual – FVA I UFG, v. 4. N. 1 e 2, 2006, p. 64-79.

_____. **Imagem, identidade e escola** – in revista Salto para o futuro, Cultura Visual e Escola. Ano XXI Boletim 09 - Agosto 2011, p. 15 - 21.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org). **Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2009.

_____. **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2011.

_____. **Cultura das imagens: desafios para a arte e para a educação.** Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2012.

_____. **Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação.** Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013.

MATURANA R., Humbert. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Tradução: José Fernando Campos Fortes. - Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MEIRA, Marly Ribeiro. **O sentido de aprender pelos sentidos** in PILLOTTO, Silvia S. D.; BONH, Letícia R. D. (org). **Arte/Educação: Ensinar e aprender no ensino básico.** Joinville, Editora Univille, 2014.

_____. **Filosofia da Criação.** 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MEIRA, Mirela Ribeiro. **Ordem e desordem: criação e metamorfoses ético-estéticas na formação docente.** In Paralelo 31. Revista do Programa de Pós-Graduação (mestrado) em Artes Visuais, UFPEL, 2013. P. 46-64. Disponível em http://wp.ufpel.edu.br/paralelo31/files/2015/03/01_paralelo31_dezembro2013_full.pdf

_____. **(Trans)professoralidades em ação: metodologias criadoras na (trans)formação estética e artística em oficinas de criação coletiva.** In **Transprofessoralidades: sobre metodologias no ensino das artes** Mirela Ribeiro Meira; Ursula Rosa da Silva; Cleusa Peralta Castell [organizadoras]; Centro de Artes/Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais. **Projeto Arte na Escola. – Pelotas : Editora e Gráfica Universitária, 2013.**

MITCHELL, W. J. T. **What do pictures want?** – The Lives and Loves of Images. Chicago: University of Chicago Press, 2005.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. **Como “produzir clarões” nas pesquisas em educação?** In Revista Educação Pública. Cuiabá v. 24 n. 56 p. 443-454 maio/ago. 2015. P. 443-454. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/index.php/educacaopublica/article/viewFile/2445/1712>

_____. **Contribuições da perspectiva metodológica ‘investigação baseada nas artes’ e da A/r/tografia para as pesquisas em educação.** 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt24_trabalhos_pdfs/gt24_2792_texto.pdf

PEREIRA, Marcos Villela. **Contribuições para entender a experiência estética.** Revista Lusófona de Educação – nº 18, 2011 – p. 111-123. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/issue/view/201>

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política.** Jacques Rancière; tradução Mônica Costa Neto. – São Paulo: EXO experimental org; Ed. 34, 2005.

SILVA, Juremir Machado. **As tecnologias do imaginário.** Porto Alegre: 2ª edição, Sulina, 2006.

SHOHAT, Ella e STAM, R. **Crítica da Imagem Eurocêntrica.** São Paulo: Cosacnaify, 2006.

STRAZZACAPPA, Márcia; ALBANO, Ana Angélica and AYOUB, Eliana. Apresentação. **Pro-Posições** [online]. 2010, vol.21, n.2, pp. 15-18. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n2/v21n2a02.pdf> .

SÍTIOS ELETRÔNICOS:

LARROSA, Jorge. **Experiência e alteridade em educação.** Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011. <http://pt.scribd.com/doc/105155415/EXPERIENCIA-E-ALTERIDADE-EM-EDUCACAO> . Acesso em: 11/09/14.

MAFFESOLI, Michel. Entrevistas com Maffesoli sobre pós-modernidade, 1993, Porto Alegre; 1995, Paris. <http://www.correiodopovo.com.br/blogs/juremirmachado/?p=4107> Acesso em 05/01/2015

VIANNA, Maria Letícia Rauen. **Desenhos estereotipados: um mal necessário ou é necessário acabar com este mal?** Revista ADVIR, no. 5. Associação dos Docentes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1995. <http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69343> Acesso em: 08/09/2015.